

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

FEMMES, ÉDUCATION ET IDENTITÉS
AU MAROC SOUS DOMINATION FRANÇAISE (1862-1962)

MÉMOIRE PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN HISTOIRE

PAR CHRISTINE CHEVALIER-CARON

MARS 2016

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.07-2011). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

La réalisation de ce projet de mémoire de maîtrise a été réalisée grâce aux appuis de nombreux et nombreuses proches. Je dois d'abord remercier mes parents de m'avoir donné l'envie de poursuivre mes études, puis pour leur amour et support tout au long de mon parcours universitaire, et de m'avoir d'autant plus encouragé pendant ma période de rédactions. Vous avez été fantastique, patient et patiente, d'avoir enduré mes nombreux sauts d'humeur. Un gros merci à ma maman, qui a pris le temps de lire mon mémoire afin de me prodiguer de nombreux conseils.

Merci à mes amies Maryse et Cristina pour leur écoute incomparable, leur présence, et leur patience. Alex, je ne te remercierais jamais suffisamment, j'ai une chance exceptionnelle d'avoir quelqu'un comme toi dans ma vie. À tous et toutes mes amis et amies qui ont été là pour moi. Un remerciement spécial à Jasmin pour les échanges, les conseils, et pour avoir contribué à la démystification de la méthode APA.

Je souhaite, finalement, remercier ma directrice Yolande Cohen pour la confiance, les conseils, et le dévouement. Merci, aussi, pour tous les savoirs que vous me léguez année après année.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I :	
HISTORIOGRAPHIE, PROBLÉMATIQUE ET DESCRIPTION DES SOURCES. .7	
1.1. Historiographie du Maroc.....	12
1.2. Historiographie de l'éducation coloniale.....	16
1.2.1. Historiographie sur l'instruction des filles et des femmes au Maroc.....	18
1.2.2. Historiographie sur le réseau scolaire de l'Alliance israélite universelle (AIU).....	20
1.2.3. Historiographie sur l'éducation et la formation des élites au Maroc.....	24
1.3. Historiographie du mouvement nationale marocain et du mouvement des femmes pendant le protectorat.....	26
1.4. Problématique et méthode.....	31
1.5. Sources.....	33
CHAPITRE II :	
LA CONQUÊTE DU MAROC ET LA MISE EN PLACE DE SYSTÈMES SCOLAIRES.....37	
2.1. L'expansion coloniale de la France et la conquête du Maroc.....	38
2.2. La mise en place «d'un système scolaire à la française».....	45
2.3. Les objectifs de l'éducation en milieu colonial.....	55
2.4. L'éducation des jeunes musulmanes marocaines.....	58
2.5. Conclusion.....	60
CHAPITRE III :	
QUAND NATIONALISME RIME AVEC ÉMANCIPATION FÉMININE.....61	
3.1. L'émergence du mouvement politique et social marocain.....	62
3.2. Panarabisme, renaissance arabe, et éducation moderne au Maroc.....	65
3.3. La fin des années 1930, répression politique, et consolidation du mouvement nationaliste.....	68
3.4. Nationalisme, éducation des filles, et organisations féminines.....	70

3.5. Monté du nationalisme et réformes scolaires.....	73
3.6. La lutte pour l'accessibilité des filles à l'éducation secondaire.....	76
3.7. Les partis politiques, et l'émancipation des femmes.....	78
3.8. Lalla Aïcha, l'accès des femmes à l'éducation, et le panarabisme.....	82
3.9. Femmes éduquées, et changements sociaux.....	85
3.10. L'éducation des filles et des femmes au lendemain de l'indépendance.....	87
3.11. Conclusion.....	90
CHAPITRE IV :	
QUAND LES COLONISATEURS ET COLONISATRICES SONT DES CORELIGIONNAIRES : LES ÉCOLES DE FILLES DE L'ALLIANCE ISRAËLITE UNIVERSELLE.....	91
4.1. Les objectifs de l'Alliance israélite universelle.....	92
4.2. Les débuts de «l'œuvre scolaire» au Maroc.....	94
4.3. Le développement du réseau scolaire au Maroc.....	96
4.4. L'éducation des jeunes juives.....	100
4.5. Conceptions différentialistes, éducations genrées.....	105
4.6. Les institutrices de l'Alliance au Maroc – Moteur de modernité.....	109
4.7. Conclusion – une identité hybride.....	111
CONCLUSION.....	113
BIBLIOGRAPHIE.....	118
SOURCES	125

RÉSUMÉ

L'histoire du Maroc contemporain a été marquée par la mise en place d'un Protectorat français (1912-1956) qui avait pour principal objectif de moderniser le Royaume chérifien. L'édification d'un système scolaire, en partie calqué sur celui de la métropole, élitiste, laïque, et principalement réservé aux garçons, s'est avérée être l'un des moyens pris par le Protectorat pour réaliser ses objectifs. Voulant former les futurs cadres du pays, des écoles pour garçons marocains, dites «écoles indigènes», ont été fondées dès 1912. Il fallut attendre les années 1930 pour que deux écoles pour jeunes musulmanes, décennie marquée par l'émergence de mouvements sociaux qui allaient devenir des organisations de libération nationale. Face à l'absence d'institutions scolaires pour les Marocaines musulmanes, des membres de la communauté musulmane ont pris l'initiative d'établir des lieux, souvent clandestins, d'enseignement pour les fillettes. En ce qui concerne la communauté juive, la situation n'était pas la même, puisque l'Alliance israélite universelle a fondé un système scolaire inauguré en 1862 par la création d'une école de filles à Tétouane. Nous considérons que l'éducation des filles, initiée dans ces écoles, a permis la consolidation des identités de genre et de religion mais aussi d'une conscience nationale face au colonisateur français, différentes selon les périodes et les groupes concernés. Ainsi, nous vous démontrons comment les premières femmes qui ont fréquenté l'école se sont, ensuite, elles-mêmes engagées à améliorer l'accès à l'éducation des fillettes marocaines.

MOTS-CLÉS : Femmes, éducation, Maroc, colonialisme, système scolaire, Islam, Judaïsme, modernité

INTRODUCTION

L'histoire du Maroc contemporain a été marquée par une multitude d'interventions étrangères, alors qu'à la fin du XIX^e siècle, certains États européens tentaient d'imposer leur domination sur l'ensemble du continent africain. La conquête de l'Afrique a pris des dimensions sans précédent en 1885, alors que se tenait en Allemagne la Conférence de Berlin. À l'occasion de cet événement, dont la tenue découle de l'initiative du gouvernement allemand, des représentants de la quasi-totalité des États et Royaumes européens étaient réunis afin de mettre en place les balises des conquêtes territoriales, humaines, économiques et politiques du continent. Moins d'un quart de siècle après cette Conférence, où les populations africaines brillaient par leur absence, n'y ayant pas été conviées, la quasi-totalité de l'Afrique se trouvait sous le joug du colonialisme. En 1910, seulement deux régions jouissaient encore de leur «indépendance», soit l'Éthiopie et le Maroc. Alors que le premier était principalement convoité par l'Italie, l'Empire chérifien était dans la mire de plusieurs États, dont la France, déjà bien présente en Afrique du Nord.

La pénétration du Maghreb par la France avait débuté dans la première moitié du XIX^e siècle, plus précisément en 1830 avec la prise d'Alger. Puis, faisant de l'Algérie un département français par la loi du 24 octobre 1870¹, la présence militaire et politique de la toute récente III^e République en Afrique du Nord gagnait rapidement en importance. Une décennie plus tard, le Bey du Tunis signait avec elle le Traité de Bardos par lequel la Tunisie devenait un Protectorat français. Au seuil du XX^e siècle, l'emprise de la France sur le continent ne faisait que s'accroître, alors que l'Afrique-Occidentale française (AOF) était instituée par le décret du 16 juin 1895², que des militaires se trouvaient en mission afin de soumettre les populations d'Afrique équatoriale, et qu'une grande part du Maghreb était déjà sous sa domination.

¹Le Cour Grandmaison, O. (2004). *De l'indigénat : anatomie d'un monstre juridique, Le droit colonial en Algérie et dans l'Empire français*. Paris : Zones, 17

²Hesseling, G. (1985). *Histoire politique du Sénégal: institutions, droit et société*. Paris : Karthala, 126

Toutefois, la France n'entendait pas se contenter que de ces colonies, et souhaitait poursuivre son expansion territoriale. Ayant des aspirations quant à la conquête de l'Égypte et de l'Empire chérifien, elle se trouvait confrontée à l'Angleterre, qui désirait aussi accroître son Empire colonial, déjà immense, par la conquête de ces régions. Cette situation conflictuelle mena les deux puissances à signer, en 1904, les Accords franco-anglais, par lesquels la République acceptait de laisser l'Égypte à l'Angleterre, alors que cette dernière reconnaissait la prédominance de la France sur le Maroc. À partir de cette date, la domination militaire, économique et politique de la France sur ce territoire ne fit que s'amplifier. Moins d'une décennie s'est écoulée puis, par le Traité de Fès signé en mars 1912, le Maroc devenait un Protectorat français dans sa quasi-entièreté, alors que la région nord du territoire devenait une possession espagnole à la fin de cette même année.

En conséquence, la France y entreprit des réformes politique, économique et sociale, prétendant vouloir moderniser l'État marocain dans l'objectif de lui redonner son indépendance une fois l'entreprise accomplie. Elle a ainsi débuté la fondation d'un système scolaire, qui allait s'avérer être fortement inégalitaire. Alors qu'il y avait suffisamment d'institutions pour scolariser l'ensemble des enfants européens d'âge scolaire, ce n'est qu'une minorité de Marocains et de Marocaines qui ont eu accès à l'éducation française. Ce réseau scolaire, qualifié «d'indigène» par le Protectorat, était principalement adressé aux garçons, la Direction générale de l'enseignement public (DGEP) n'ouvrant qu'une poignée d'écoles ouvriers ou d'enseignement domestique pour les jeunes filles.

Ces écoles n'étaient, cependant, pas les premières à être mises en place par le biais d'une intervention étrangère. Près d'un demi-siècle plus tôt, l'Alliance israélite universelle (AIU) avait été créée à Paris par un groupe d'intellectuels juifs français. Le principal objectif des dirigeants de cette organisation était de venir en aide à leurs

coreligionnaires «d'Orient³». Considérant que ces derniers vivaient dans l'obscurantisme, ils croyaient bon de leur venir en aide afin de les «régénérer» et les émanciper. Ils ont ainsi entrepris de créer un important réseau scolaire qui allait fortement contribuer à réaliser leur objectif. L'Alliance israélite universelle a initié ses activités au Maroc, alors qu'elle y fondait une première école pour garçons dans la ville de Tétouane en 1862, puis une pour les jeunes filles à Tanger, seulement deux ans après. Ces institutions ne faisaient que démarrer un projet qui, près d'un siècle plus tard, permettait la scolarisation de la presque totalité de la population judéo-marocaine d'âge scolaire.

Ainsi, l'éducation des jeunes Marocaines de confession juive était assurée par les écoles de l'AIU. Contrairement à ces dernières, les fillettes marocaines de confession musulmane n'avaient pas accès à des institutions scolaires à «l'européenne». Les autorités coloniales françaises avaient les pleins pouvoirs sur les écoles destinées aux musulmanes, mais ne semblaient pas se préoccuper de mettre en place des institutions leur étant destinées. Cette situation perdura tout au long de la période coloniale, même si des changements ont commencé à s'opérer dans les années 1930. À cette époque, des mouvements de contestations politiques prenaient forme. Ceux-ci ont d'abord lutté afin d'obtenir des droits individuels et collectifs, ainsi que pour la réalisation de plusieurs réformes, dont en ce qui concernait les systèmes d'éducatons. Dès 1934, la principale organisation militante du Maroc, le Comité d'action marocaine (CAM) revendiquait l'ouverture d'écoles de filles. À partir de ce moment,

³Le terme «Orient» sera mis entre guillemets tout au long de ce mémoire, puisque nous adhérons à la définition suivante de ce concept : «Les hommes font leur propre histoire, ce qu'ils peuvent connaître, c'est ce qu'ils ont fait, et l'appliquer aussi à la géographie : en tant qu'entités géographiques et culturelles à la fois – sans parler d'entités historiques –, des lieux, des régions, des secteurs géographiques tels que «l'Orient» et «l'Occident» ont été fabriqués par l'homme. C'est pourquoi, tout autant que l'Occident lui-même, l'Orient est une idée qui a une histoire et une tradition de pensées, une imagerie et un vocabulaire qui lui ont donné réalité et présence en Occident et pour l'Occident. Les deux entités géographiques se soutiennent ainsi et, dans une certaine mesure, se reflètent l'une sur l'autre.» Saïd, E. (2005). *L'orientalisme : L'Orient créé par l'Occident* (3^e édition). France : Éditions du Seuil, 34

les autorités coloniales, composées majoritairement d'hommes, et les militants marocains, auxquels des femmes se sont graduellement jointes, ont commencé à lutter les uns contre les autres afin d'exercer un plein contrôle sur la scolarisation des jeunes Marocaines musulmanes. En conséquence, le Protectorat a accentué son contrôle par la mise en place de *Dahirs* et d'Arrêtés, alors que les nationalistes fondaient des écoles libres accessibles aux jeunes filles de leur communauté, mais interdites par les autorités au pouvoir. Ainsi, plusieurs systèmes scolaires, tous biens différents les uns des autres, se juxtaposaient dans un Maroc où les populations voulaient retrouver leur indépendance par l'abolition du régime colonial en place.

Bien que le Maroc ait été étudié par plusieurs historiennes et historiens depuis qu'il s'est libéré du joug de la France, peu d'études concernent ces systèmes d'éducation ont été produites. Celles s'y étant intéressées n'ont généralement pas pris en compte l'éducation des filles, mais exclusivement celle des garçons. En ce qui a trait à l'Alliance israélite universelle, de nombreuses études à son sujet ont été publiées, et l'historiographie la concernant n'a cessé de se renouveler au courant des dernières décennies. Nonobstant, les publications concernant l'éducation des filles par cette organisation, rassemblant principalement des articles, portent le plus fréquemment sur la Tunisie, la Turquie et la Palestine. Un seul ouvrage, *L'Alliance en action: les écoles de l'Alliance israélite universelle dans l'Empire du Maroc (1862-1912)* d'Élias Harrus, concerne exclusivement l'établissement de ce réseau scolaire au Maroc, par contre la période à l'étude prend fin avec la mise en place du Protectorat. Pourtant, cet évènement a eu des conséquences sur le fonctionnement de ces écoles qui tentaient de répandre, tout comme le colonialisme français, les «valeurs» républicaines, très chères aux dirigeants de l'organisation.

Ces différents constats permettent d'affirmer que l'histoire de l'éducation des filles et des femmes marocaines reste partielle, et qu'il y a un vide historiographique à combler. Face à cette situation, nous avons entrepris d'étudier ces réseaux scolaires

destinés aux Marocaines. Alors que les communautés juives et les communautés musulmanes du Maroc ne sont que très rarement l'objet d'une même étude, nous allons jeter un regard sur ces deux groupes sociaux, dont les motifs éducationnels étaient principalement l'accès à une certaine forme de modernité par un processus de renaissance religieuse. Dans cette étude, nous présentons le développement de ces réseaux scolaires destinés aux Marocaines en vertu de leurs confessions religieuses. Notre objectif est de démontrer l'impact de ceux-ci sur l'identité des filles et des femmes qui les ont fréquentés. Nous croyons qu'ils ont permis la consolidation d'une identité de genre et de religion, mais aussi d'une conscience nationale, différentes selon les périodes et les groupes concernés. Ces prises de conscience identitaires ont mené ces femmes à revendiquer une éducation pour les filles des générations suivantes.

Afin d'étudier le plus justement possible les systèmes scolaires mis en place par ces deux groupes communautaires, et les idéologies éducationnelles dont ils étaient imprégnés, il est nécessaire d'établir un bilan historiographique qui fait office de premier chapitre. Plusieurs sous historiographies thématiques relatives à notre sujet y sont développées. Dans ce premier chapitre sont aussi présentées les différentes sources auxquelles nous avons eu recours pour approfondir notre analyse, et la problématique y est exposée.

Le deuxième chapitre porte sur la conquête du Maroc par la France, la création de la Direction générale de l'instruction publique (DGIP), et la mise en place de réseaux scolaires au Maroc colonial. Nous avons procédé à une analyse de ceux-ci afin de démontrer les inégalités dont ils sont porteurs, étant élitistes, confessionnels, genrés et fortement imprégnés par des stéréotypes raciaux. Dans le troisième chapitre, nous démontrons comment la question de l'éducation des filles musulmanes s'est développée simultanément aux mouvements politique et nationaliste, grandement inspirés par les idées de renaissance arabe qui, nous croyons, ont eu un véritable

impact sur la consolidation identitaire des Marocains et Marocaines. Simultanément, nous tentons d'illustrer comment les premières femmes scolarisées en sont venues à reprendre la lutte pour leur éducation qui, de prime abord, était une revendication formulée par leurs coreligionnaires masculins.

Le quatrième chapitre concerne les écoles de l'Alliance israélite universelle, porteuses d'une idéologie de régénérescence des populations juives développée en France dans le but d'aider les juives et juifs «d'Orient». Cette idéologie, tout comme en ce qui a trait à la renaissance arabe, a contribué à consolider une identité religieuse et de genre chez les femmes de la communauté judéo-marocaine.

CHAPITRE I :

HISTORIOGRAPHIE, PROBLÉMATIQUE ET DESCRIPTION DES SOURCES

La constitution de l'historiographie coloniale française est marquée par deux périodes historiques, qui diffèrent grandement en vertu des lieux géographiques des possessions de l'Empire, des types de colonisation qui y étaient instaurés, et des époques⁴. Alors que le Premier Empire colonial français se caractérise principalement par sa présence en Amérique marquée par l'esclavagisme, le Second atteint son apogée dans la première moitié du XXe siècle ayant plus de 46 territoires en sa possession⁵, principalement en Afrique et en Asie. L'étude de ce dernier forme un champ historiographique à part entière. S'intéressant principalement aux réseaux scolaires mis en place au Maroc sous Protectorat français dans l'Empire chérifien, il est nécessaire de se pencher sur l'historiographie relative au Second Empire colonial français.

Au lendemain des indépendances, soit au seuil des années 1960, on constate un intérêt grandissant de la part de nombreux historiens et historiennes quant à l'histoire coloniale. Suscitant l'intérêt de chercheuses et de chercheurs d'horizons différents, ce domaine d'études se caractérise par la multiplicité des courants qui le traversent, et la vivacité des débats qu'il suscitait, et suscite encore aujourd'hui⁶. Au départ, certaines historiennes et certains historiens ont tenté de légitimer le passé colonial de la France en démontrant l'apport de celle-ci au «développement⁷» de certaines régions.

⁴Thèse défendue par plusieurs auteurs, dont ceux ayant contribué aux deux ouvrages suivant : Meyer, J., Tarrade, J. et Rey-Goldzeiguer, A. (1991). *Histoire de la France coloniale. I- La conquête*. Paris : Armand Colin. ; Meyer, G. et Thobie, J. (1991). *Histoire de la France coloniale. II- L'apogée 1871-1931*, Paris : Armand Colin.

⁵Monnaï, L. (2009). Les toubibs font merveille. *Historia*. 754, 28-33

⁶Tant dans l'arène politique que dans le milieu universitaire. La polémique suscitée suite à l'article 4 du projet de loi du 25 février 2005 au sujet de la reconnaissance positive dans l'enseignement de la France dans ses anciennes colonies. Voir : Liauzu, C. et Manceron, G. (2006). *La colonisation, la loi et l'histoire*. Paris : Syllepse.

⁷Le développement est souvent conçu comme l'accession à la modernité. Les concepts de développement et de modernité étant déterminés par les puissances colonisatrices, donc découlant

L'éducation et les services de santé sont deux des thèmes traités de façon récurrente par ceux-ci. Pour Pascale Barthélémy, ceci s'expliquer par le fait que ces thématiques permettraient de démontrer les «bienfaits» apportés dans les colonies⁸, ce qui légitimerait une fraction de la domination européenne tout en occultant les violences dont ce régime était porteur. Bien qu'à partir des années 1960-1970, cette posture semble avoir perdu grandement de son écho au profit des études postcoloniales, ou influencées par celles-ci, quelques spécialistes des faits coloniaux s'engagent toujours dans cette voie. À titre d'exemple, il est possible de citer la parution du dossier *Colonisation, pour en finir avec la repentance*⁹ publié en 2009 par la revue *Historia* et dirigé par Daniel Lefeuvre, auteur de *Pour en finir avec la repentance coloniale*¹⁰. À travers cette publication, des historiennes et des historiens tentent soit d'exposer des côtés positifs du colonialisme, soit de contester les discours des chercheuses et des chercheurs dénonçant sévèrement les abus et violences lui étant relatifs. D'ailleurs, l'argumentaire de Lefeuvre est majoritairement construit en réponse aux travaux d'importantes et d'importants spécialistes dont les écrits s'inscrivent dans le courant des études postcoloniales.

L'historien Olivier Le Cour Grandmaison est l'un d'eux. Dans ses ouvrages, *Coloniser. Exterminer. Sur la guerre et l'État colonial*, et *De l'indigénat : anatomie d'un «monstre» juridique : le droit colonial en Algérie et dans l'Empire français*, il s'intéresse principalement aux violences engendrées par la colonisation¹¹. Afin de construire son argumentaire, il analyse des discours de penseurs, politiciens et de littéraires français de l'époque, qu'il croise avec des sources juridiques. Plus

d'une vision eurocentriste, sont alors mis entre guillemets, puisque le développement et la modernité peuvent être autrement définis. Cooper, F. (2010). *Le colonialisme en question : Théorie, connaissance, histoire*. Paris : Payot.

⁸Barthélémy, P. (2010). L'enseignement dans l'Empire colonial, une vieille histoire? *Histoire de l'éducation*. 128, 5-27

⁹Lefeuvre, D. (2009). Une mission de civilisation. *Historia*. 754, 16-17

¹⁰Lefeuvre, D. (2006). *Pour en finir avec la repentance coloniale*. Paris : Éditions Flammarion.

¹¹Il s'intéresse principalement à l'Algérie, dont la colonisation a duré plus de 132 ans, et premier pays où le code de l'indigénat a été appliqué.

récemment, il a publié *L'empire des hygiénistes : vivre aux colonies*, dans lequel il analyse les politiques médicales et hygiénistes implantées dans les territoires sous domination française, tout en présentant les changements et les avancés scientifiques qui ont découlé de l'expérience des spécialistes de la santé et de l'urbaniste s'étant rendus en colonie. Cet ouvrage permet de rendre compte de l'impact des théories raciales sur les politiques coloniales qui ont mené à ériger un réel système de ségrégation sociale et à maintenir l'impérialisme français.

Gilles Manceron, auteur de *Marianne et les colonies : une introduction à l'histoire coloniale française*, adopte un discours similaire à celui de Le Cour Grandmaison. Par le biais d'une histoire politique, il tente de présenter plus de trois siècles de colonialisme français. Il compare les violences engendrées par ces régimes avec celles commises à l'occasion de la Seconde Guerre mondiale, en plus de démontrer les contradictions des systèmes coloniaux avec les valeurs républicaines¹². Ce sont ces deux points d'analyse que Daniel Lefeuvre conteste et déconstruit longuement dans son ouvrage *Pour en finir avec la repentance coloniale*.

Plusieurs historiennes et historiens s'intéressant au colonialisme ont eu la volonté de démontrer que la France républicaine a agi à contresens des valeurs dites «universelles» qu'elle prônait. Mis à part Manceron, les auteures et l'auteur de *La République coloniale*, Nicolas Bancel, Pascal Blanchard et Françoise Vergès présentent les fortes contradictions dont la République française était porteuse, ayant imposé un régime politique et social fortement marqué par les préjugés raciaux de l'époque¹³. Toutefois, les travaux venant d'être cités y sont critiqués, puisqu'ils et elle

¹²À ce sujet, Manceron soutient : «Mais il s'agit d'un paradoxe particulier, car la République en France, surtout à partir des débuts de la IIIe, a formulé un discours spécifique qui a fait intervenir les droits de l'homme pour justifier la colonisation, et, en réalité, a déformé le message des droits de l'homme pour lui faire autoriser leur violation.» Manceron, G. (2003). *Marianne et les colonies : Une introduction à l'histoire coloniale en France*. Paris : La Découverte, 19

¹³Voir aussi : Fradera, J. (2008). L'esclavage et la logique constitutionnelle des empires. *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 3, 533-560

considèrent que faire un «grand procès symbolique¹⁴» serait réducteur. Leur volonté est plutôt de révéler les problèmes relatifs à l'historiographie, tel le rapport à la mémoire, de démontrer la nature exceptionnelle des régimes coloniaux, et dans leurs publications plus récentes, Bancel et Blanchard analysent certaines réalités actuelles à la lumière du passé colonial. Ces historiens et cette historienne critiquent, aussi, les analyses juridiques des régimes coloniaux français, puisqu'elles auraient tendance à occulter le politique¹⁵.

Malgré cette perception négative, depuis le début des années 2000, l'histoire juridique constitue un nouveau courant au sein de l'historiographie coloniale. Cependant, Gérard Noiriel souligne l'importance d'intégrer à l'histoire du droit, «l'histoire sociale et politique de la France¹⁶» qui serait intimement liée à sa «trajectoire impériale¹⁷». Noiriel considère que les approches interdisciplinaires permettraient d'écrire une histoire plus juste de la période coloniale. Emmanuelle Saada et Patrick Weil qui se sont intéressés aux législations confinant les «indigènes» au statut de sujet, et aux modalités complexes leur permettant d'acquérir le statut de citoyen, sont deux des figures importantes de ce courant. Ce type d'étude permet de rendre compte des systèmes politiques et juridiques à deux vitesses institués par les autorités coloniales.

Mis à part les publications précédemment citées, un grand nombre d'ouvrages généraux¹⁸, souvent d'histoire politique, et de nombreuses revues spécialisées, sont

¹⁴Bancel, N., Blanchard, P. et Vergès, F. (2006). *La République coloniale*. Paris : Albin Michel, 41

¹⁵Bancel, N., Blanchard, P. et Vergès, F. (2006). *La République coloniale*. Paris : Albin Michel, 147

¹⁶Noiriel, G. (2007). Introduction. Dans Emmanuelle Saada. *Les enfants de la colonie Les métis de l'Empire français entre sujétion et citoyenneté*. Paris : La Découverte, 13

¹⁷*Ibid*, 13

¹⁸Dont : Ferro, M. (2004). *Le livre noir du colonialisme. XVIe – XXIe siècle : de l'extermination à la repentance*. Paris : Hachette. ; Meyer, J., Tarrade, J. et Rey-Goldzeiguer, A. (1991). *Histoire de la France coloniale. I- La conquête*. Paris : Armand Colin.; Meyer, G. et Thobie, J. (1991). *Histoire de la France coloniale. II- L'apogée 1871-1931*, Paris : Armand Colin.; Pluchon, P. (1991). *Histoire de la colonisation française*. Paris : Fayard. Tome II.

parus depuis l'avènement des indépendances¹⁹. En ce qui concerne le Maghreb, l'historien Pierre Vermeren déplore le peu d'intérêt accordé à cette région de la part des chercheurs et des chercheuses. Dans son ouvrage *Misère de l'historiographie du «Maghreb» postcolonial (1960-1962)*, Nadine Picaudou, qui a signé l'introduction, considère que

l'interminable deuil de l'empire se conjugue en réalité avec le triomphe de la problématique des aires culturelles, qui déplace le regard vers d'autres horizons géopolitiques, pour expliquer ce désinvestissement de la recherche française sur le Maghreb.²⁰

Malgré ce «désinvestissement», il ne faudrait pas nier l'existence, quoique plutôt limité dans les cas plus précis du Maroc et de la Tunisie, d'un champ historiographique concernant le Maghreb, dont l'Algérie est le principal centre d'intérêt. La colonisation de ce territoire, qui a duré plus de 130 ans, a été marquée par la présence d'une population qui s'élevait à plus d'un million de Français et de Françaises²¹ en 1954, alors que débutait une violente guerre de libération nationale. Célébrant le cinquantième anniversaire de l'indépendance algérienne en 2012, de nombreux ouvrages et articles portant sur cette ancienne colonie ont été récemment publiés. En ce qui a trait au Maroc, dont la colonisation a souvent été niée, puisque soumis au régime de Protectorat, la littérature est beaucoup moins exhaustive.

¹⁹La revue *L'Histoire* a publié plusieurs numéros ou dossiers spéciaux sur différents thèmes relatifs à l'histoire coloniale.

²⁰Picaudou, N. (2012). Introduction problématique. Le Maghreb dans la recherche française : un abandon intellectuel ? Dans Pierre Vermeren (dir.). *Misère de l'historiographie du «Maghreb» postcolonial (1962-2012)*. Paris : Publication de la Sorbonne. La notion d'aires culturelles a été introduite dans les universités françaises en 1957, alors que Fernand Braudel était chargé de réorganiser les sciences humaines. Celui-ci croyait que ce type d'analyse allait faciliter l'étude des zones géographiques extérieures à l'Europe et l'Amérique du Nord, toutefois, comme le souligne Gilles le Gantès, cette grille analytique aurait plutôt comme effet de nuire aux études coloniales, et d'étudier les liens particuliers qui existent entre les anciennes colonies et les anciennes métropoles. En France, les études dites postcoloniales, qui mettent de l'avant ces relations à la lumière de l'héritage colonial, ne sont apparues que très récemment. Blanchard, P., Bancel, N., Lemaire, S. (2005). *La fracture coloniale : La société française au prisme de l'héritage colonial*. Paris : La Découverte; De Gantès, G. (2003). De l'histoire coloniale à l'étude des aires culturelles : la disparition d'une spécialité du champ universitaire français. *Outre-mer*, 90 (338-339), 7-20.

²¹Ageron, C-R. (2012). Naissance d'une nation. *L'histoire Les collections*. 55, 46-51

Néanmoins, un courant historiographique portant sur le Royaume chérifien s'est constitué ces dernières décennies.

Le sujet de ce mémoire étant les réseaux scolaires destinés aux filles mis en place au Maroc entre la fin du XIX^e siècle et le milieu du XX^e, il est nécessaire de s'intéresser à des champs historiographiques plus précis que ceux propres au Second Empire colonial, et à l'Afrique du Nord. Dans un premier temps, les études concernant l'histoire du Maroc sont présentées. Ensuite, notre intérêt est porté sur l'historiographie relative à l'éducation dans les colonies françaises, et au sujet des systèmes scolaires implantés au Maroc à cette époque. Les institutions scolaires à l'étude, ayant été constituées sur la base de critères élitistes, ethno-religieux et de genres, nous nous intéressons à la littérature portant sur les systèmes scolaires en colonies françaises, le Maroc colonial, et plus précisément sur l'Alliance israélite universelle. Ensuite, les travaux concernant l'émergence de mouvements anticolonialistes marqués par la formation d'une identité marocaine, elle-même imprégnée par les idées panarabistes, sont présentés. Bien que les femmes soient peu présentes dans l'historiographie du Maroc, de plus en plus de chercheuses et de chercheurs s'y intéressent. Ainsi, les quelques travaux d'histoire et de sociologie les concernant y sont exposés.

1.1. Historiographie du Maroc

Bien que l'historiographie du régime colonial ait principalement émergé au lendemain des indépendances, les plus importants ouvrages ont été publiés au courant des dernières années. Alors que certaines de ces études touchent essentiellement la période coloniale, plusieurs chercheuses et chercheurs commencent leur analyse au VIII^e siècle. Cette période a été marquée par la pénétration de l'Islam dans cette

région, ainsi que par le règne d'Idriss 1^{er} qui a mené à l'avènement de l'Empire chérifien, aujourd'hui devenu le Royaume du Maroc.

Quelques historiennes et historiens ont effectué des recherches sur le Maroc colonial dans les années 1970 et 1980. Un d'entre eux est Charles-André Julien. Contemporain du colonialisme, il a publié plusieurs ouvrages d'histoire politique au sujet du Maghreb. Après s'être intéressé aux mouvements nationaux dans l'ensemble de l'Afrique du Nord²², l'historien publie *Le Maroc face aux impérialistes 1415-1956*. Julien s'avère très critique face aux travaux qui ont pu être produits par d'autres intellectuels au sujet du Maroc. Il soutient que «l'histoire du Maroc telle qu'on l'écrit couramment est faussée, dans son essence, par la croyance à l'existence d'un régime qui, en fait, ne fonctionna jamais²³», c'est-à-dire que derrière le Protectorat se cachait un réel colonialisme. Cet ouvrage initie un nouveau regard sur la présence française au Maroc en s'intéressant aux «réactions du Maroc contre les puissances étrangères²⁴». Seule mise à garde, comme le souligne l'auteur, il est nécessaire de se référer à ce livre en gardant en tête qu'il est l'œuvre d'un fervent anticolonialiste²⁵. Relevant aussi de l'histoire politique, Abdelkhaleq Berramdane publiait, en 1984, *Le Maroc et les occidentaux (1800-1974)*, dans lequel il rend compte des réactions du Makhzen, c'est-à-dire de l'État marocain, face aux multiples interventions, ou tentatives d'interventions, de forces étrangères au Maroc. Cette publication est particulièrement intéressante, puisqu'une partie des sources auxquelles l'auteur se réfère sont des documents diplomatiques produits par des Marocains qui font état des positions du Maroc face au colonisateur.

²²Julien, Ch.-A. (1972). *L'Afrique du Nord en marche nationalismes musulmans et souveraineté française*. Paris : Julliard.

²³Julien, Ch.-A. (1978). *Le Maroc face aux impérialismes 1415-1956*. Paris : Jeunes Afriques, 13

²⁴*Ibid*, 13

²⁵*Ibid*, 17

Mis à part Charles-André Julien, l'histoire du Maroc, précoloniale ou coloniale, a été traitée dans divers essais publiés dans les années 1970 et 1980²⁶. Certes intéressants, nous ne les retiendrons pas tant ils ne nous paraissent pas suffisamment étayés. Puis, en 1992, les Éditions Critérion publiaient *Histoire du Maroc des origines à nos jours* de Bernard Lugan. Remontant brièvement jusqu'à l'Antiquité, cette étude semble être la première publication qui se consacre à l'étude de plus de deux mille ans d'histoire du Maroc.

Plus précisément sur l'histoire contemporaine du Maroc, Daniel Rivet, un des importants experts français du Maroc, a publié quelques ouvrages d'histoire politique, soit *Lyautey et l'institution du protectorat français au Maroc 1912-1925* et *Le Maroc de Lyautey à Mohammed V, le double visage du Protectorat*. Ces études sont incontournables, puisqu'elles permettent aux lecteurs et aux lectrices de saisir les motifs et les modes de dominations établis dans l'Empire chérifien. La figure de Lyautey, premier Résident général du Maroc, est mise de l'avant, ce qui est nécessaire à la bonne compréhension des rouages du Protectorat. Puis, en 2012, il a publié *Histoire du Maroc*, dans lequel il s'intéresse à cette région à partir de la pénétration de l'Islam sur le territoire. Disant envisager son sujet «comme une réalité problématique, qu'il s'agit pour l'historien de reconstruire», il met pourtant de côté de nombreux morceaux de l'histoire. Tandis que les judéo-marocaines et les judéo-marocains sont à peine pris en compte dans son analyse, en aucun cas il n'est question des femmes, à croire qu'elles ne sont jamais intervenues dans l'histoire de ce pays. Malgré tout, il tente de jeter un regard neuf sur l'histoire du Maroc, qui n'est ni celui des penseurs coloniaux, sans toutefois s'inscrire dans l'école de pensée des études postcoloniales. Cette approche est particulièrement intéressante dans son chapitre portant sur l'époque coloniale, puisqu'elle permet de rendre compte tant des actions posées par le colonisateur que par les populations colonisées.

²⁶Dont : Ariam, C. (1989). *Rencontre avec le Maroc*. Paris : La Découverte.

Michel Abitbol publie aussi une *Histoire du Maroc* en 2009, qui bien que portant le même titre que l'ouvrage de Rivet, s'en différencie à plusieurs niveaux. D'abord, il y est tout aussi question des communautés juives que musulmanes du territoire, ce qui permet de mettre en lumière des réalités de différentes populations ayant cohabité pendant plusieurs siècles, ainsi que des interactions entre celles-ci. La période d'études varie aussi, alors qu'il remonte jusqu'à l'antiquité en abordant la présence des Berbères, des Phéniciens, des Romains, des Vandales et des Byzantins sur le territoire marocain. Cette démarche est sévèrement critiquée par Rivet, puisque pour lui, remonter à cette lointaine période équivaut à «écrire une histoire du Maroc avant le Maroc», ce qu'il considère comme «un coup de force épistémologique²⁷». Tout comme Ch.-A. Julien, Abitbol perçoit la domination française comme une véritable colonisation, période à laquelle il consacre un chapitre complet.

Un autre ouvrage très important est celui de Susan G. Miller, *A History of Modern Morocco*, publié en 2013. Elle y aborde l'histoire du Maroc à partir de la pénétration française en Afrique du Nord par la prise d'Alger en 1830²⁸, et analyse l'impact de la domination étrangère sur la société. L'un des aspects intéressants de l'ouvrage de Miller est sa prise en compte de l'influence des idées de renaissance arabe qui ont émergé en Égypte au XIX^e, et leurs conditions de pénétration dans la société marocaine. Ne présentant pas exclusivement les rapports entre le Maroc et les États européens, mais s'intéressant aussi aux liens de l'Empire chérifien avec le reste du «monde arabe», elle inclut le panarabisme dans son analyse, ce qui rend son étude particulièrement intéressante pour notre travail.

L'une des particularités du Maroc, d'avant les indépendances, est la cohabitation des communautés juives et musulmanes sur le territoire. Il est donc essentiel de

²⁷Rivet, D. (2012). *Histoire du Maroc : de Moulay Idris à Mohamed VI*. Paris : Fayard.

²⁸Peu d'historiens et d'historiennes étudiant le Maroc moderne se réfèrent à la prise d'Alger comme début de période d'étude. Cette perspective permet d'inscrire l'histoire de la conquête du Maroc dans un contexte plus large qui est celui de la conquête du Maghreb. Voir aussi : Pennell, C.R. (2000). *Morocco since 1830 : a history*. New York : New York University Press.

s'intéresser aux relations entre celles-ci. Bien qu'Abitbol prenne cette réalité en compte, l'analyse la plus complète sur ce sujet est celle de Mohammed Kenbib dans *Juifs et musulmans au Maroc 1859-1948*. Cet ouvrage de près de 750 pages permet de prendre conscience des relations intercommunautaires avant le protectorat, et de comment la pénétration européenne les a modifiées, tout en décrivant les perceptions des différents événements historiques par chacune des communautés. Kenbib conclut sa période d'étude en 1948, c'est-à-dire au moment de la création de l'État d'Israël. Cet événement n'a pas été sans conséquence sur les relations judéo-musulmanes au Maroc. Toutefois, certains ouvrages propres à l'historiographie des communautés juives du pays permettent de rendre compte de l'impact de cet événement sur leurs conditions d'existences, ainsi que sur les relations entre les deux populations. Robert Assaraf en témoigne longuement dans la dernière section de son ouvrage *Une certaine histoire des Juifs du Maroc*, dans lequel il traite, entre autres, des actions de l'Alliance israélite universelle, en présentant la perception qu'avaient ses dirigeants, Français et républicains, face à leurs coreligionnaires d'Afrique du Nord.

1.2. Historiographie de l'éducation coloniale

Tout comme pour l'étude de la colonisation française, l'historiographie concernant l'éducation dans les colonies est traversée par plusieurs courants. Ainsi, certaines auteures et certains auteurs adoptant une perception légitimatrice traitent de l'histoire pour démontrer les actions «positives» des Français²⁹, alors que les tenants de la dénonciation présentent la pauvreté et les limites des systèmes scolaires implantés³⁰.

²⁹Par exemple : Montagnon, P. (2009) «L'instituteur s'installe en maître», *Historia*. 754, 34-38

³⁰À ce sujet, Catherine Coquery-Vidrovitch souligne qu'en Afrique Occidentale Française seulement 39 787 enfants fréquentaient l'école laïque en 1929-1930, et que les filles représentaient qu'une infime proportion de cet effectif. Coquery-Vidrovitch, C. (1992), *L'Afrique occidentale au temps des Français colonisateurs et colonisés, 1860-1960*. Paris : Éditions la découverte. Dans son étude *Le Maroc et l'universalité du débat sur l'instruction des filles*, Nadira Barkallil souligne qu'en 1938, seulement

Néanmoins, Pascale Barthélémy soutient dans son article *L'enseignement dans l'Empire colonial français : une vieille histoire?* que le champ d'études concernant l'enseignement en milieu colonial a grandement évolué depuis les indépendances. Alors que les écrits datant de l'époque sont devenus des sources³¹, les études faites à partir des années 1960 jusqu'aux années 1990 ont, en partie, été réalisées par des anciennes colonisées et des anciens colonisés faisant de l'histoire politique. Ce n'est qu'au tournant des années 2000 que ce domaine d'études a réellement pris son impulsion, et que les recherches :

se sont déployées dans des directions diverses, tant sur le plan thématique que géographique. Elles s'orientent vers une histoire plus sociale, approfondissent la question de l'enseignement féminin, retravaillent les liens entre école et politique, interrogent les grandes ruptures chronologiques et reconsidèrent la question de la spécificité coloniale³².

Malgré ce regain d'intérêt pour l'histoire de l'enseignement en milieu colonial, l'éducation au Maroc sous protectorat a été peu étudiée. Souvent, les publications sur le sujet concernent principalement les garçons et les hommes, ce qui est probablement dû au fort caractère genré des réseaux scolaires en colonies. De surcroît, les plus récents ouvrages collectifs et revues sur cette problématique concernent principalement les pays d'Afrique subsaharienne, de Madagascar, ou l'Algérie³³, le Maroc n'y est que parfois mentionné. À titre d'exemple, dans *L'école aux colonies, les colonies à l'école*, qui rassemble des actes du colloque *Enseignement et colonisation dans l'Empire français, une histoire connectée* qui a eu lieu à Lyon en

4 874 filles fréquentaient l'école, et que cet effectif ne dépassait pas 16 229 personnes en 1946 : Barkallil, Nadia. (1994). Le Maroc et l'universalité du débat sur l'instruction des filles. Dans F. Mernissi et O. Azziman, (dir.). *Femmes et éducation : État des lieux* (p.17-21). Casablanca : Éditions le fennec.

³¹Barthélémy, P. (2010). L'enseignement dans l'Empire colonial, une vieille histoire? *Histoire de l'éducation*. 128, 9

³²*Ibid*, 16

³³C'est ce que Pascale Barthélémy constate suite au colloque «Enseignement et colonisation dans l'Empire français, une histoire connectée ?» dont sont principalement tirés les articles constituant le numéro d'*Histoire de l'éducation* portant sur l'enseignement en milieu colonial. En fait, tous les articles concernent l'Afrique subsaharienne, Madagascar et la Nouvelle-Calédonie. Au même titre, on peut citer : Boyer, G., Clerc, P. et Zancarini-Fournel, M. (2013). *L'école aux colonies, les colonies à l'école*. Lyon : ENS Éditions.

2009, le chapitre sur l'enseignement en Afrique du Nord concerne pratiquement que l'Algérie et la Tunisie, alors que le cas du Maroc est à peine abordé³⁴. Dans la première partie de l'ouvrage, qui traite de l'éducation dans certaines colonies françaises, les différentes études proposées permettent tout de même de constater comment les systèmes scolaires, et le contenu des manuels utilisés étaient adaptés selon les différents contextes coloniaux. Ce livre contribue fortement à comprendre comment les théories raciales ont imprégné les politiques scolaires mises en place par la France coloniale.

1.2.1. Historiographie sur l'instruction des filles et des femmes au Maroc

Les ouvrages s'inscrivant dans cette thématique historiographique, bien que généralement très intéressants, ne traitent que partiellement de l'éducation des filles durant la colonisation. Souvent collectives, ces publications regroupent principalement des études qui concernent le Maroc indépendant, tout en abordant brièvement la période coloniale afin d'offrir une perspective plus large et d'expliquer les problématiques actuelles plus adéquatement. La pauvreté de la littérature sur les femmes en éducation à l'époque coloniale peut probablement s'expliquer par le faible taux d'instructions des jeunes filles pendant la colonisation, et le l'émergence récente d'un intérêt pour l'histoire des femmes colonisées.

Dans les années 1990, les Éditions le fennec lançait la collection *Marocaines citoyennes de demain* portant sur les femmes dans diverses sphères de l'espace public, dont en éducation. Plus sociologiques qu'historiques, ces études portent sur des problématiques actuelles. Cependant, quelques chercheurs et chercheuses y ayant

³⁴Cette situation peut être expliquée par le fait que l'auteur de ce chapitre utilise principalement les manuels scolaires de l'époque. Le Maroc étant tombé officiellement sous l'emprise de la France qu'en 1912, les livres scolaires ont été produits avant cette date, alors que l'Algérie et la Tunisie étaient déjà colonisées.

participé contextualisent leur objet d'étude en proposant quelques informations historiques essentielles à notre recherche. À titre d'exemple, Jeanne Chiche décrit brièvement le développement du réseau scolaire au temps du Protectorat afin de mieux expliquer les causes du haut taux d'alphabétisation actuel des Marocaines. Même son de cloche dans l'article *Le Maroc et l'universalité du débat sur l'instruction des filles* de Nadira Barkallil qui permet de comprendre la faiblesse du développement d'écoles pour filles par le Protectorat, et comment les nationalistes se sont battus pour ouvrir les systèmes d'éducation à celles-ci. Les plus grandes richesses de ces livres sont les témoignages de femmes scolarisées à l'époque coloniale, qui ont par la suite travaillé en faveur de la propagation de l'instruction de la population³⁵.

À ces publications, s'ajoutent *Féminisme et politique au Maghreb* de l'écrivaine et journaliste Zakya Daoud. Dans la section consacrée au Maroc, elle aborde la question de l'accès à l'éducation des jeunes Marocaines. Bien que succinctes, les statistiques qu'elle fournit, ainsi que les quelques informations biographiques sur certaines femmes ayant fréquenté l'école sont très pertinentes. En fait, son récit rend compte du poids que les femmes scolarisées ont eu dans le mouvement en faveur de l'instruction des jeunes filles à la fin de la période coloniale. Même son cloche pour l'étude *École, sujets et citoyens* d'Assia Akesbi Msefer. La sociologue s'intéresse au présent, mais fait une brève genèse de l'éducation au Maroc dans le but d'expliquer les racines du présent système scolaire marocain.

Il a précédemment été mentionné que malgré la hausse d'intérêt pour ce sujet, l'éducation des filles au Maroc n'a pas encore été l'objet d'une étude historique élaborée. Cependant, les récentes études historiques dans d'autres colonies

³⁵Lazrak, Z. (1994). Entretien avec le Dr Zhor Lazrak. Dans Mernissi, F. et Azziman, O. *Femmes et éducation : Marocaines citoyennes de demain* (119-139). Casablanca : le fennec.

françaises³⁶ peuvent contribuer à comprendre les bases idéologiques des institutions scolaires fondées par le protectorat.

1.2.2. Historiographie sur le réseau scolaire de l'Alliance israélite universelle (AIU)

L'une des particularités de la société marocaine de l'époque à l'étude est qu'elle regroupait plusieurs groupes confessionnels, dont la majorité était musulmane, et une des minorités, juive. Dans le cas de cette dernière, un réseau scolaire lui étant destiné a été mis en place par l'Alliance israélite universelle plus d'un demi-siècle avant la déclaration du Protectorat. Objet du quatrième chapitre de ce mémoire, une littérature abondante lui est consacrée. Cette historiographie comprend des ouvrages portant de manière globale sur l'Alliance, mais qui abordent, en même temps, la réalisation de l'œuvre scolaire de celle-ci, ainsi que des études concernant exclusivement des questions relatives à son réseau scolaire.

Plusieurs des études sur l'AIU ont été produites par l'Alliance même. Les principaux ouvrages dont il est question sont ceux réalisés à l'occasion de son cinquantième, son

³⁶Sur l'éducation des femmes en milieu colonial : Barthélémy, P. (2002). La professionnalisation des femmes en AOF (1920-1960). *Vingtième siècle revue d'histoire*. 75, 35-46; Barthélémy, P. (2003). Instruction ou éducation? *Cahiers d'études africaines*. 169-170, 371-388; Barthélémy, P. (2004). Sages-femmes africaines diplômées en AOF des années 1920 aux années 1960. Dans Anne Hugon (dir.). *Histoire des femmes en situation coloniale : Afrique et Asie, XX^e siècle* (p.119-144). Paris, Éditions Karthala; Barthélémy, P. et Jézéquel, J-H. (2007). Marier les « demoiselles frigidaire » et les « mangeurs de craies » : l'idéal du ménage lettré et l'administration coloniale en Afrique-Occidentale Française (AOF). Dans Odile Goerg (dir.), *Perspective historique sur le genre* (p.59-76). Paris : Éditions L'Harmattan; Barthélémy, P. (2010). *Africaines et diplômées à l'époque coloniale (1918-1957)*. Rennes : Presses universitaires de Rennes; Clancy Smith, J. (2000). L'école Rue du Pacha, Tunis : l'enseignement de la femme et « la plus Grande France » (1900-1914). *Clio. Femmes, Genre, Histoire*. 12, 2-14; Tran, P B. (2011). Souvenirs de collégiennes vietnamiennes. *Clio. Histoire, femmes et sociétés*. 33, 211-221

centième et de son cent cinquantième anniversaire³⁷. Leur utilisation est essentielle, puisqu'ils permettent aux lecteurs de comprendre les idéologies qui imprègnent l'organisation. Toutefois, en ce qui concerne *Cinquante ans d'histoire : l'Alliance israélite universelle (1860-1910)* de Narcisse Leven datant de 1910, il faut en user comme étant une source et non un ouvrage de référence, vu la position de l'auteur, son approche, et la date de parution. L'ouvrage soulignant le 150^e anniversaire, publié sous la direction d'André Kaspi, regroupe des études de divers historiennes et historiens, dont deux s'intéressant à l'œuvre scolaire. Frances Malino signe le chapitre *L'émancipation des femmes*, et présente la mise en place du réseau d'éducation destiné aux jeunes juives du Maroc à la Perse, en passant par l'Europe de l'Est. Cette étude permet de prendre connaissance des motivations de l'AIU en ce qui concerne l'éducation des filles, ainsi que de l'impact de cette œuvre sur l'identité des femmes qui en ont bénéficié. L'historien Aron Rodrigue a aussi pris part à cet ouvrage collectif en y publiant un chapitre portant sur la mission éducative de l'Alliance, et des fondateurs et fondatrices de ce réseau scolaire. Du même auteur est paru *De l'instruction à l'émancipation*, à travers lequel il présente les correspondances d'enseignantes et d'enseignants de l'AIU, qu'il analyse, tout en présentant l'idée de «régénérescence³⁸» des populations juives. Ce dernier est très intéressant dans la mesure où il permet de constater non seulement des visées de l'Alliance, mais aussi de celles des enseignants et enseignantes de l'AIU.

Plus spécifiquement sur les actions de l'Alliance menées au Maroc, Michael Laskier a publié, en 1984, *The Alliance Israelite Universelle and the Jewish Communities of Morocco (1862-1962)*. Cet ouvrage est particulièrement intéressant, dans la mesure où il concerne autant la période précoloniale, que coloniale, ce qui permet de rendre

³⁷Leven, N. (1911). *Cinquante d'histoire : l'Alliance israélite universelle (1860-1910)*, Paris : Librairie Felix Alcan.; Chouraqui, A. (1965). *L'Alliance israélite universelle et la renaissance juive*. Paris : Presses universitaires de France; Kaspi, A. (2010). *Histoire de l'Alliance israélite universelle de 1860 à nos jours*. Paris : Armand Colin.

³⁸Le concept de «régénérescence» des juifs orientaux est présent dans toutes les analyses d'Aron Rodrigue, ainsi que d'autres écrits concernant l'Alliance israélite universelle.

compte des impacts de la mise en place du Protectorat sur les conditions d'existence de la communauté judéo-marocaine. Il y présente la fondation du réseau scolaire dans une perspective plus large qui englobe l'ensemble de l'œuvre sociale de l'Alliance. Toutefois, il est nécessaire de prendre en compte qu'à l'époque où Laskier rédigeait cette étude, une partie des archives de l'AIU n'avait pas encore été restituée à l'organisation. Le conservateur actuel de ces archives, Georges Weill explique que lorsque l'Allemagne a pris Paris en 1940, une grande part des archives de l'Alliance a été pillée, et ne lui a été remise qu'en 2001³⁹. Selon Jérôme Bocquet, une quantité significative de sources concernant le système scolaire en faisait partie, leur retour à l'AIU offrirait alors «une source remarquable à l'historien de l'éducation⁴⁰». Cette situation peut contribuer à expliquer le fait que depuis une quinzaine d'années, les études portant sur ce réseau scolaire se sont multipliées.

En 2001, paraissait *L'Alliance en action: les écoles de l'Alliance israélite universelle dans l'Empire du Maroc (1862-1912)* d'Elias Harrus aux Éditions du Nadir. Bien que nous nous intéressions principalement à la période coloniale, cette étude permet de constater l'évolution du réseau scolaire dans ses premières décennies d'existence, tout en exposant les idéologies propres à cette institution. Puis plus récemment, sous la direction de Jérôme Bocquet, est paru *L'enseignement français en Méditerranée : Les missionnaires et l'Alliance israélite universelle*. S'intéressant à l'interaction de l'organisation avec d'autres communautés religieuses, et à l'idée de «mission civilisatrice», les auteurs portent un regard différent sur ce réseau scolaire. Par contre,

³⁹Weill, G. (2010), Les archives de l'Alliance israélite universelle et les sources de son œuvre scolaire. Dans J. Bocquet (dir.), *L'enseignement du français en Méditerranée : Les missionnaires et l'Alliance israélite universelle* (p.51-56). Rennes : Presses universitaires de Rennes.

⁴⁰Bocquet, J. (2010). Introduction. Dans J. Bocquet (dir.), *L'enseignement du français en Méditerranée : Les missionnaires et l'Alliance israélite universelle* (p.13-28). Rennes : Presses universitaires de Rennes, 17

il n'y a aucun chapitre portant sur les filles et les femmes⁴¹, seulement quelques pages ci et là y faisant référence.

De nombreux autres ouvrages sur l'Alliance existent, seulement ils n'abordent pas nécessairement de la question de l'éducation. En ce qui concerne les écoles pour filles ou les enseignantes de l'AIU, plusieurs articles ont été publiés au courant des dernières décennies⁴². Bien qu'aucune de ces publications ne concerne les instituteurs et institutrices du Maroc, elle permet de constater des impacts de l'Alliance sur l'identité de ces femmes. Les conditions d'existences des populations juives étant très différentes d'un contexte à un autre, elles ne contribuent que partiellement à notre recherche.

⁴¹Goerges Weill souligne simplement la volonté de l'Alliance d'éduquer les filles, et la mise en place – d'une école pour jeunes filles juives marocaines à Tétouan. Dans son étude sur le parcours de notables marocains ayant été scolarisés dans les écoles de l'Alliance, Colette Zytnicki exclut les femmes de son analyse. Weill, Georges. (2010). Le discours scolaire de l'Alliance israélite universelle au XIX^e siècle. Dans J. Bocquet (dir.), *L'enseignement français en Méditerranée : Les missionnaires et l'Alliance israélite universelle* p.39-50). Rennes : Presses universitaires de Rennes. Zytnicki, C. (2010). Moïse Nahon, Yomtob Semach, Samuel D. Levy et les autres. Des notables juifs en situation coloniale? Les directeurs des écoles de l'Alliance israélite universelle au Maroc (fin XIX^e-mi XX^e siècles). Dans J. Bocquet (dir.), *L'enseignement français en Méditerranée : Les missionnaires et l'Alliance israélite universelle* (p.79-92). Rennes : Presses universitaires de Rennes.

⁴²Voir : Benveniste, A. (1982). Le rôle des écoles de l'Alliance israélite universelle à Salonique. *Combat pour la Diaspora*. 8, 13-26; Benbassa, E. (1991). L'éducation des filles au Moyen-Orient : l'école de filles de l'Alliance israélite universelle à Galata, Istanbul (1879-1912). *Histoire, économie et société*. 4, 529-559; Danan, A. (2002). Une institutrice de l'Alliance israélite universelle, Oro Semach. *Les Cahiers du Judaïsme*. 12, 58-62; Fogel-Bijaoui, S. (2013). Un chemin d'émancipation : L'Alliance israélite universelle et les femmes juives en Palestine (1872-1939), *Archives juives*, 46 (1), 107-119; Land, J. (2006). *Corresponding Lives: Women Educators of the Alliance Israelite Universelle School for Girls in the City of Tunis, 1882-1914* (Ph.D., Université de Californie, Californie). Récupéré de: <http://escholarship.org/uc/item/6dr950wk>; Malino, F. (1998). The Women Teachers of the Alliance Israélite Universelle, 1872-1940. Dans Judith Baskin (dir.). *Jewish women in historical perspective* (p.249-269). Detroit: Wayne State University Press.

1.2.3. Historiographie sur l'éducation et la formation des élites au Maroc

Peu de productions littéraires s'inscrivent dans cette section, malgré le fait que l'élaboration d'un réseau scolaire, dont les principaux objectifs étaient la formation des futurs cadres, ainsi que l'accomplissement de la «mission civilisatrice», a été une grande préoccupation du Protectorat. Bien que l'éducation en AOF ait été au cœur de plusieurs études, dont les écoles de fils de notables, et le développement d'une élite par la mise en place de réseaux scolaires, peu d'entre elles concernent le Maroc⁴³. Toutefois, l'historien Pierre Vermeren a publié, en 2010, une étude incontournable au sujet de la formation des élites dans les Protectorats du Maroc et de Tunisie. À travers *La formation des élites marocaines et tunisiennes*, il expose très clairement le développement du système d'éducation «supérieure» destiné à une faible minorité de la population marocaine, le développement de celui-ci, et l'évolution de la politisation de ceux qui en bénéficiaient. Il y démontre la corrélation entre l'accès à l'éducation et les mouvements anticoloniaux dont les premiers balbutiements datent des années 1930. Se situant entre l'histoire sociale et politique, l'auteur souligne avoir l'objectif de jeter un regard neuf sur l'histoire, ce qu'il semble réussir à faire.

En 2005, Mohamed Benhlal publiait *Le collège d'Azrou: une élite berbère civile et militaire au Maroc, 1927-1959*, dans lequel il s'intéresse à ce Collège, fondé en 1927 par le Protectorat, et s'adressant exclusivement à la population masculine berbère. Le but était d'y former une élite par l'accès à une scolarisation en langue française, tout en mettant l'éducation religieuse de côté. Cet ouvrage, à travers lequel l'auteur fait la corrélation entre mouvement nationaliste et éducation, permet de constater à quel

⁴³Jézéquel, J-H. (2005). Les enseignants comme élite politique en AOF (1930-1945) : Des « meneurs de galopins » dans l'arène politique, *Cahiers d'études Africaines*, 178, 519-543

point les politiques d'éducation étaient imprégnées par les stéréotypes et présupposés raciaux de l'époque.

Concernant exclusivement les étudiants maghrébins musulmans scolarisés en France pendant la période coloniale, l'article de Charles-Robert Ageron, *L'Association des étudiants musulmans Nord-Africains en France durant L'Entre-deux-guerres : contribution à l'étude des nationalismes maghrébins* s'inscrit dans cette section de l'historiographie, tout comme elle pourrait se situer dans l'historiographie du mouvement nationaliste et identitaire. On y voit comment s'est constituée une solidarité entre les Nord-Africains étudiant en métropole face à la puissance colonisatrice. Tout comme Vermeren, Ageron considère qu'il y a une forte corrélation entre l'accès aux études et le développement d'un mouvement anticolonialiste.

David Lambert a publié *Notables des colonies : Une élite de circonstance en Tunisie et au Maroc (1881-1939)* en 2009, consacré à l'étude des européens en colonie et où il est peu question des réseaux scolaires féminins au Maroc. Yvonne Knibiehler s'est aussi intéressée aux formations scolaires au Maroc colonial. En 1994, elle publiait l'article *L'enseignement au Maroc pendant le Protectorat (1912-1956). Les «fils de notables»*, à travers lequel elle expose brièvement la mise en place d'écoles dont le but était de former une élite masculine, comme le souhaitait Lyautey⁴⁴. Usant de témoignages collectés dans le cadre d'une étude universitaire sur la colonisation française, et qui ont aussi contribué à la rédaction de son ouvrage *Des Français au Maroc*, elle présente les écoles de «fils de notables» à partir des regards posés sur celles-ci par des Français et une Française qui y ont travaillé. Cet article n'a pas été retenu pour contribuer à notre étude vu son caractère fortement mémoriel, et sa faible prise en considération des vécus de Marocains et Marocaines ayant fréquenté ces établissements scolaires.

⁴⁴Knibiehler, Y. (1994). L'enseignement au Maroc pendant le Protectorat (1912-1956). Les «fils de notables». *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 41(3), 49

1.3. Historiographie du mouvement national marocain et du mouvement des femmes pendant le protectorat

Certaines études auparavant citées s'inscrivent, bien que partiellement, dans cette section de l'historiographie. En fait, dans la mesure où de nombreux historiens et historiennes font la corrélation entre éducation et développement du mouvement national, ces deux thèmes s'entrecroisent dans diverses publications. En fait, il est essentiel de s'intéresser aux mouvements nationaux si l'on veut comprendre le processus d'ouverture du système scolaire aux filles et aux femmes de confession musulmane, puisque ce sont les militants, puis les militantes, nationalistes qui ont lutté pour cette cause. S'y intéresser permet, aussi, de constater l'émergence et la consolidation d'une identité qui est à la base des revendications relatives à l'indépendance. Le lien entre les deux combats est d'autant plus palpable, qu'ils s'inscrivent tous deux dans l'idéologie panarabiste, à laquelle les nationalistes adhéraient généralement, ainsi du fait que l'éducation des femmes était perçue comme un impératif pour accéder à la libération nationale.

Les mouvements contestataires qui se sont formés dans les colonies dès les années 1930, pour prendre des dimensions sans précédent au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, ont été étudiés dès les années 1960, soit au lendemain des indépendances. L'une des premières publications sur ce thème est l'ouvrage *L'Afrique du Nord en marche : nationalismes musulmans et souveraineté française* de Charles-André Julien. Traitant de manière tant globale que distincte la montée des mouvements nationalistes dans les trois pays du Maghreb sous colonialisme français, Julien présente un portrait de ces luttes en s'intéressant aux actions et idées des envahisseurs, et à celles des populations colonisées. Du même coup, il montre

l'impact de l'émergence des idées de renaissances de l'Islam et de la consolidation du panarabisme.

En ce qui concerne directement le Maroc, l'un des piliers du mouvement de libération nationale était Allal El Fassi. Fondateur du Parti Istiqlal, il adhérait aux idées de renaissance arabe, et revendiquait l'ouverture des systèmes d'éducation aux filles et aux femmes. Ayant eu un impact considérable dans la société marocaine, avant comme après l'indépendance, il est nécessaire de s'intéresser aux études portant sur lui, comme à ses propres écrits. Le livre *Allal El Fassi ou l'histoire de l'Istiqlal* de Gaudio Attilio (1972) permet de saisir les bases idéologiques et les actions du Parti l'Istiqlal, principale organisation politique militant pour l'indépendance. Un des points d'intérêt de ce document est qu'il délaisse l'analyse au profit de la présentation d'écrits et de discours d'Allal El Fassi, dont certains portent sur l'éducation. Les livres écrits par Allal El Fassi sont, aujourd'hui, difficiles d'accès. *The Independence Movements in Arab North Africa*, rédigé au Caire et publié en 1954, est l'un des rares accessibles en Amérique du Nord. À travers celui-ci, El Fassi présente le mouvement d'indépendance marocaine et panmaghrébine, et plus particulièrement les grandes lignes idéologiques du Parti de l'Istiqlal. Il y décrit sa vision de l'anticolonialisme, et sa perception du Maghreb, dont il revendique l'indépendance intégrale.

En 1977, paraissait aux Éditions Maspero *Les Origines sociales et culturelles du nationalisme marocain (1830-1912)* d'Abdallah Laroui, à travers lequel il analyse l'origine de diverses pratiques sociales, en plus d'y expliquer le système politique traditionnel marocain. Très pertinent, il permet de voir les racines identitaires de la société marocaine. L'article d'Ageron, et l'ouvrage de Vermeren, qui ont précédemment été cités, contribuent à ce champ historiographique, ces historiens établissent un lien clair entre les hommes ayant bénéficié d'une éducation et la mise en place de comités et de partis politiques militant pour l'accès à l'indépendance.

Que ce soit au sujet du Maroc, ou de toutes autres colonies françaises, l'histoire du nationalisme en est une fortement masculine à travers laquelle l'apport des femmes n'est que très peu abordé, parfois même complètement invisibilisé. Pourtant, elles ont été nombreuses à contribuer de diverses manières aux mouvements de libération nationale. Leur accès à l'éducation était au centre des projets de réformes des organisations nationalistes, qui avaient, peu de temps après leur création, mis en place des sections féminines. Face à cette situation, des chercheuses ont effectué des études afin de redonner à ces femmes la place qu'elles méritent dans le récit historique.

Au courant des années 1990, paraissaient deux livres écrits par Fatima Mernissi au sujet des femmes du Maroc. Faisant elle-même partie des premières générations de femmes à avoir fréquenté les écoles modernes mises en place par les nationalistes avant l'indépendance, Mernissi témoigne de son expérience en tant que petite fille dans *Rêves de femmes : Une enfance au Harem*. On y constate, par le regard d'un enfant, la soudaine ouverture de l'espace public aux femmes de Fès, jusque-là, selon l'auteure, généralement confinées à rester dans la sphère familiale. Ayant des grands-parents vivant à la campagne, elle présente les différents rapports à l'espace pour les femmes citadines, et celles vivant en milieu rural. Quelques années plus tôt, elle avait donné la parole à des femmes originaires de différents milieux dans l'ouvrage *Le monde n'est pas un harem : paroles de femmes du Maroc*. Ce petit livre est un recueil d'entrevues dans lequel elle amène les femmes interrogées à parler de leur expérience en tant que femme marocaine en abordant des sujets comme l'éducation, le mariage et la sexualité.

Le plus important ouvrage portant sur les femmes dans les mouvements nationalistes est celui d'Alison Baker *Voices of resistance: oral histories of Moroccan women*. Bien que dans son introduction figurent une mise en contexte et une analyse du rôle des femmes dans les mouvements anticoloniaux, la majorité de l'ouvrage fait place aux témoignages de Marocaines ayant pris part à cette lutte. Ce livre est divisé en

deux grandes sections : alors que dans la première elle donne la parole à des femmes qui ont fréquenté des écoles dites modernes, la deuxième section rassemble les témoignages de Marocaines qui ont pris part à la résistance armée, et qui n'ont généralement pas été scolarisées. Si cet ouvrage n'avait recueilli que des récits tels ceux retrouvés dans la première partie, ce livre aurait d'autant bien pu s'inscrire dans la section de l'historiographie portant sur l'éducation des filles. À travers celle-ci, le lecteur ou la lectrice ne peut que constater le lien intrinsèque qui lie la lutte pour l'éducation à la lutte nationale.

Dans le même ordre d'idées, on retrouve l'article *Les femmes dans le mouvement nationaliste marocain* d'Assia Benadada, publié en 1999. Elle y retrace deux phases historiques pendant lesquelles les femmes ont combattu l'impérialisme français, soit à l'occasion de la conquête et de la pacification du Maroc, puis des années 1930 à l'indépendance. Tout comme dans l'ouvrage de Baker, l'auteure présente une corrélation entre l'origine sociale et le type de militantisme adopté. Cet article, malgré le fait qu'il soit très bref, est particulièrement intéressant, puisque l'auteure a eu recours à des sources de langue arabe pour constituer son analyse.

Plus récemment, quelques articles portant sur le mouvement des femmes au Maroc ont été publiés. Ceux-ci traitent principalement de l'état actuel du mouvement, mais les auteures remontent tout de même aux racines de celui-ci, par conséquent elles s'intéressent aux branches féminines des organisations nationalistes fondées au courant de la décennie 1940. La revue *Politorbis* publiait un numéro sur «La situation des femmes dans le monde arabe». Dans l'article *La longue marche des femmes marocaines. De Akhawât as-safâ' à la Caravane des droits*, Rachida Damahi Haidoux s'intéresse aux actuels regroupements militants de femmes. Afin d'en faire la genèse, elle remonte à la période coloniale en présentant les premières organisations féminines, et leurs principaux champs d'intervention. Dans l'article *Le mouvement des femmes au Maroc*, publié dans *Nouvelles questions féministes*, Rabéa Narciri use

du même procédé que Rachida Damahi Haidoux en présentant les premiers regroupements de lutte tenus par de femmes marocaines dans le but de réfléchir à cette problématique dans un cadre actuel. Ces deux articles n'abordent que très brièvement le mouvement des femmes à l'époque coloniale, mais permettent tout de même d'établir qu'il existe une forte corrélation entre éducation, identité et nationalisme. Mis à part ces quelques articles, Fatima Sadiqi, linguiste marocaine et professeure en études de genre s'intéresse aux différents discours féministes au Maroc, principalement en ce qui trait aux femmes berbères. L'auteure fait partie des premières générations de femmes universitaires après l'indépendance. Tout comme ses consœurs précédemment mentionnées, son étude n'est que partiellement utile pour notre recherche, puisqu'il concerne la période actuelle en remontant, à quelques reprises, à l'époque coloniale. En 2013, pour palier à la pauvreté de l'historiographie concernant les femmes marocaines, l'historienne Osire Glacier publiait l'ouvrage *Femmes politiques au Maroc d'hier à aujourd'hui. La résistance et le pouvoir au féminin*. À travers cette publication, elle dresse de courts portraits de trente-et-une femmes ayant pris part à la vie publique, de manière très diverses, depuis le IV^e siècle. Écrit au lendemain de la Constitution de 2011 stipulant que le Royaume allait agir afin d'assurer la parité hommes-femmes dans la sphère politique, l'auteure souligne qu'elle souhaite contribuer à ce débat. Elle croit que son ouvrage pourrait permettre de «déconstruire la croyance populaire selon laquelle cette présence [les femmes] serait étrangère à la société marocaine⁴⁵», et contribuer à changer les mentalités quant à la place des femmes dans les postes de pouvoir. L'ouvrage est intéressant dans la mesure où il est l'une des rares publications portant sur l'histoire des femmes marocaines, cependant il ne contribue que très peu à la présente étude pour différentes raisons. Peu de femmes ayant vécu à l'époque coloniale sont présentées, mise à part la première femme pilote d'avion, Touria Chaoui, et Malika El-Fassi. Pour parler de l'importance de cette dernière, elle se réfère aux systèmes

⁴⁵ Glacier, O. (2014). *Femmes politiques au Maroc d'hier à aujourd'hui : La résistance et le pouvoir au féminin*. Casablanca : Tarik Éditions, 15

scolaires de l'époque, qui sont présentés de manière erronée.

Généralement associée aux années 1970 et 1980, l'émergence des études féministes est récente. Avant cette époque, la discipline historique était principalement contrôlée par des hommes, et la présence des femmes dans l'histoire a très souvent été complètement occultée. De nombreuses publications historiques et sociologiques des dernières années ont tenté de changer les choses en s'intéressant à elles comme actrices sociales, ainsi qu'en portant une attention particulière à leurs conditions d'existences à différentes époques et dans différents lieux. L'histoire des Marocaines ne fait pas exception à la règle : elles ont longtemps été mises à l'écart du récit national. Des chercheuses ont récemment pris l'initiative de s'intéresser à celles-ci. Malgré ce changement, il y a encore un grand vide historiographique à combler. Il a été démontré que l'étude des systèmes scolaires en milieu colonial a suscité une hausse d'intérêt depuis le début des années 2000, mais que peu d'études concernent le Maroc, ou les Marocaines. Dans le cas de l'AIU, présente au Maroc depuis 1862, et active dans l'éducation des judéo-marocaines dès 1864, de nombreuses études sur cette organisation ont été publiées depuis une centaine d'années. Spécifiquement sur l'éducation des juives, les travaux réalisés portent sur d'autres régions que le Maroc. En conséquence, il est pertinent de porter un intérêt aux réseaux d'éducatrices mis en place tant pour les Marocaines de confession musulmane, que celles de confession juive.

1.4. Problématique et méthode

Le principal but de nos recherches est de dresser un portrait des systèmes scolaires mis en place au Maroc pendant la colonisation française, afin de démontrer comment l'éducation qui y était dispensée a eu un impact sur l'identité des femmes qui les ont

fréquentés. Nous désirons démontrer comment des identités ethniques et nationales se sont consolidées dans un contexte marqué par les interventions étrangères, et par l'influence d'idéologies de renaissance religieuse, elles-mêmes perçues synonymes de modernité. L'historien du colonialisme Frederick Cooper a montré combien ce concept polysémique⁴⁶, dont la définition varie d'une époque et d'un groupe social à un autre, est difficile à appliquer dans des contextes coloniaux. En ce qui concerne ces identités, grandement marquées par la religion, l'éducation, et le nationalisme, se sont formés à des moments différents pour les musulmanes et les juives, mais ont eu comme effet, dans les deux cas de mener les premières femmes scolarisées à s'engager socialement pour revendiquer un accès universel à l'éducation. L'historiographie démontre très clairement que malgré la hausse d'intérêt pour l'histoire de l'éducation en milieu colonial, et pour l'histoire des femmes, peu d'études portent sur la scolarisation des Marocaines pendant la colonisation. Nous sommes arrivées à ce constat suite au dépouillement de nombreux documents datant de l'époque coloniale et quelques entrevues avec des femmes scolarisées réalisées dans les années 1990 que nous avons croisées aux études concernant le Maroc, la colonisation, l'éducation et l'Alliance israélite universelle.

⁴⁶ Dans son ouvrage *Le colonialisme en question : Théorie, connaissance et histoire* figure un essai de Cooper sur la modernité qui commence comme suit : «Le mot modernité est aujourd'hui utilisé dans un si grand nombre de contextes qu'il est parfois plus une source de confusion qu'une source de clarté. Il est utilisé par les chercheurs pour tenter de répondre à d'importantes questions concernant le passé, le présent et l'avenir. Il est également invoqué dans le débat public, et son emploi exige alors une certaine attention. Mais la modernité n'est pas seulement une «catégorie indigène»; elle est aussi utilisée comme catégorie analytique – elle définit alors un thème d'étude pour le chercheur». Cooper, F. *op. cit.* 153

1.5. Sources

L'étude des réseaux scolaires mis en place de la fin du XIXe siècle au milieu du XXe siècle au Maroc mène à procéder au dépouillement de différents types de sources. En fait, pour chacun des groupes sociaux auxquels nous nous sommes intéressés, des sources différentes ont contribué à notre recherche.

Le deuxième chapitre portant sur la conquête française au Maroc, et l'élaboration d'un système d'éducation par le Protectorat, nous avons procédé aux dépouillements du *Bulletin officiel de la République française dans l'Empire chérifien*, de plusieurs numéros du *Bulletin de l'enseignement public* publiés entre 1924 et 1928, ainsi que d'un important rapport produit par la Direction générale de l'instruction publique datant de 1931 qui retrace l'histoire des systèmes d'éducation français mis en place au Maroc à partir de 1912.

Les *Bulletins officiels de la République française dans l'Empire chérifien* sont tous disponibles sur le site internet du Secrétariat général du gouvernement du Royaume chérifien. Publiés de façon hebdomadaire dès l'automne 1912, soit quelques mois après la signature du Traité de Fès, ces bulletins présentent tous les *Dahirs* et les Arrêtés Viziriels adoptés par la Résidence générale, c'est-à-dire le gouvernement français au Maroc. Les réseaux scolaires étant réglementés par des *Dahirs* et des Arrêtés, effectuer le dépouillement de ces documents permet de constater la constitution des différents réseaux scolaires fondés par la Direction générale de l'instruction publique pour les communautés vivant au Maroc à cette époque. Des rapports concernant plusieurs actions posées par la France sur le territoire sont ponctuellement présentés à la toute fin de ces publications, et concernent parfois les réseaux scolaires.

Les *Bulletins de l'enseignement public* traitent de différents thèmes relatifs à l'enseignement. Ce sont généralement des prescriptions à l'endroit des instituteurs et des institutrices qui y figurent afin qu'ils et qu'elles orientent la matière scolaire donnée en classe selon les volontés et les directions idéologiques du Protectorat et de la Direction générale de l'instruction publique. Toutefois, ces publications n'ont servi que partiellement à la rédaction de notre mémoire, puisqu'elles concernent principalement l'enseignement européen. Le document *Historique (1912-1930)* publié par la Direction générale de l'instruction publique a, en contrepartie, fortement alimenté le chapitre *La conquête du Maroc et la mise en place de systèmes scolaires inégalitaire*. Faisant la lumière sur l'évolution des multiples systèmes scolaires existant au Maroc pendant les deux premières décennies de la période coloniale, ce document a contribué à la rédaction de l'ensemble des chapitres. Ce rapport présente quelques données quantitatives essentielles à notre étude, puisqu'elles rendent compte des inégalités propres au système d'éducation colonial fondé sur des critères raciaux, confessionnels, et de genres. À toutes ces sources, il faut ajouter les accords et traités conclus entre les différents États occidentaux qui sont intervenus ou ont voulu intervenir dans l'Empire chérifien jusqu'à la veille du Traité de Fès. Tous ces documents sont disponibles en ligne, principalement via la plate-forme *Gallica* de la Bibliothèque nationale de France.

Le troisième chapitre porte sur la lutte menée par les militants et les militantes nationalistes pour le contrôle de l'éducation de la population musulmane, et plus particulièrement en ce qui trait à l'éducation des filles et des femmes. Afin de rendre compte du contrôle total exercé par le Protectorat sur le système scolaire destiné aux filles de confessions musulmanes, il a été, comme dans le cas du deuxième chapitre, nécessaire de se référer aux *Bulletins Officiels* et au rapport de la DGIP. Voulant rendre compte du mouvement en faveur de l'éducation des filles, nous nous sommes intéressés à des documents produits par des organisations militantes tel le *Plan de réformes marocaines* produit par le Comité d'action marocaine dans les années 1930.

Ce document est disponible sur le site de la Fondation Mohamed Hassan Ouazzani, défunt militant marocain signataire du *Plan de réformes*. Dans le but de donner la parole aux femmes ayant milité pour cette cause, ainsi que pour la libération nationale, nous nous sommes référés à des articles et discours datant de 1925 à 1957, écrits ou prononcés par des Marocaines, et une Égyptienne. Ces documents ont été reproduits dans l'anthologie *Des femmes écrivent l'Afrique : l'Afrique du Nord* publié sous la direction de Fatima Sadiqi, Amira Noweira, Azza El Kholy, et Moha Ennaji. Afin de constater des politiques d'éducation élaborées par le ministère de l'Éducation au lendemain de l'indépendance, il a été nécessaire de s'intéresser aux rapports annuels remis à l'UNESCO et tous disponibles en ligne sur le site internet de cette organisation. Certains mémoires produits par la Ligue arabe à la fin des années 1940 et au début des années 1950 en faveur de l'indépendance du Maroc et remis à l'Organisation des Nations Unies ont été, aussi, soumis au dépouillement. Quoique ces derniers documents n'ont finalement que très peu contribué à notre analyse, ils ont permis de rendre compte de l'importance du panarabisme au Maroc, et de présenter l'état de l'éducation au lendemain de l'indépendance.

L'ouvrage d'Alison Baker sur les Marocaines nationalistes et résistantes est principalement constitué de témoignages de militantes qui ont été effectués 30 à 40 ans après l'indépendance. Bien qu'il faut en user avec un certain recul, ils ont contribué à rendre compte du regard que ces femmes posent sur les actions posées par le passé, ainsi que de constater des enjeux qui les ont principalement préoccupés. Croisé aux données accumulées suite aux dépouillements des archives, ces récits permettent de mieux saisir du faible accès à l'éducation pour les jeunes musulmanes et de dresser les trajectoires de différentes femmes dans un milieu colonial.

En ce qui concerne le quatrième chapitre, dont l'objet est le réseau scolaire fondé par l'Alliance israélite universelle au Maroc, nous avons procédé au dépouillement d'une multitude d'archives de l'Alliance israélite universelle. Ces documents, ayant été

numérisés par la bibliothèque de l'Université Harvard, nous avons pu y avoir accès grâce à notre directrice Yolande Cohen. D'une grande richesse, ces fonds d'archives contiennent un grand nombre de correspondances entre les institutrices enseignant dans les écoles du Maroc et le Comité central basé à Paris. Cette dernière instance demandait à toutes les institutrices et tous les instituteurs de leur fournir, annuellement, trois rapports sur des thématiques diverses. Alors que certaines et certains présentaient l'état de leurs classes ou de leurs écoles, d'autres s'attardaient à décrire les anciens et nouveaux Mellahs, ou présentaient les pratiques liées à des fêtes traditionnelles. Ceux-ci rendent tout autant compte d'informations concernant les écoles, que la perception que les institutrices avaient des jeunes filles auxquelles elles enseignaient.

Quelques documents élaborés par l'Alliance même ont grandement contribué à ce chapitre, dont le court livre d'Albert Navon *Les 70 ans de l'École normale israélite orientale (1865-1935)*, ainsi que le guide destiné aux enseignants et enseignantes datant de 1903. Les prescriptions et règlements présentés ont été en vigueur dans les écoles de l'AIU jusqu'à la Seconde Guerre mondiale. L'AIU a publié depuis sa création à la veille de la Première Guerre mondiale, le *Bulletin de l'Alliance israélite universelle*, ainsi que les *Cahiers de l'Alliance israélite universelle – Paix et droit* de 1921 à 1940, et de 1944 à 2003. Ces documents, bien que portant sur l'ensemble des activités de l'organisation, ont contribué à l'analyse du réseau en donnant la parole aux dirigeants, ce qui nous permet de constater des décisions et des visions des tenants masculins de l'Alliance en ce qui trait à l'éducation des filles et des femmes. Alors que le premier organe de presse se trouve en ligne sur la *Presse Juive du passé*, site produit par la Bibliothèque nationale d'Israël, les *Cahiers de l'Alliance israélite universelle* ont, en grande partie, été archivés sur le site internet Europeana et par la Bibliothèque nationale de France.

CHAPITRE II

LA CONQUÊTE DU MAROC ET LA MISE EN PLACE DE SYSTÈMES SCOLAIRES INÉGALITAIRES

La France, au lendemain de l'abolition de l'esclavage, évènement qui mena son Premier Empire colonial à sa perte, s'est engagée dans la conquête des continents africains et asiatiques afin d'y imposer sa domination politique, économique et morale. Tout comme dans le cas de la Grande-Bretagne, le régime colonial français trouvait une partie de sa légitimité dans sa volonté de «mission civilisatrice» qui s'appuyait sur les théories raciales alors en pleine émergence. En fait, dans le corps politique formant la Troisième République française l'idée que les Européens étaient au sommet de la «hiérarchie raciale» était communément partagée, et ses politiciens croyaient avoir le «devoir de civiliser les races inférieures⁴⁷». Afin d'accomplir ce «devoir», les tenants du Second Empire colonial français ont eu la ferme volonté de transmettre, au nom des valeurs et les principes républicains qu'ils croyaient universels et émancipateurs, leur savoir aux populations qu'ils colonisaient par le biais d'un accès à l'éducation «à la française». Ce système scolaire a fortement été inspiré par celui que l'on retrouvait en métropole, mais il était toutefois adapté aux différentes réalités régionales⁴⁸. Au départ, principalement destiné aux garçons afin de les initier aux rudiments du français et au calcul dans le but qu'ils occupent des

⁴⁷Ferry, J. (1885, 28 juillet), *Les fondements de la politique coloniale*. [discours] Débat à l'Assemblée nationale. Paris, 28 juillet 1885. Récupéré de <http://www2.assemblee-nationale.fr/decouvrir-l-assemblee/histoire/grands-moments-d-eloquence/jules-ferry-1885-les-fondements-de-la-politique-coloniale-28-juillet-1885>

⁴⁸Bien qu'ayant comme principal but d'enseigner les bases du calcul, et les rudiments de la langue française, le contenu diffère d'une colonie et l'autre s'adaptant à certaines particularités régionales et culturelles. En ce qui concerne les théories raciales auxquelles les agents coloniaux adhéraient, et qui influençaient certaines de leurs pratiques, bien qu'elles cataloguent les populations colonisées comme indigènes, elles attribuent ensuite des qualités différentes aux populations «noires», aux «Arabes» et aux «Asiatiques». Sur ce sujet : Boyer, G., Clerc, P. et Zancarini-Fournel, M. (2013). *L'école aux colonies, les colonies à l'école*. Lyon : ENS Éditions; Le Cour Grandmaison, O., (2014). *L'empire des hygiénistes: vivre aux colonies*. Paris : Fayard.

postes subalternes dans l'administration coloniale⁴⁹, l'accès des jeunes filles à l'éducation en colonie a été tardif et limité à un petit nombre⁵⁰. Au Maroc, comme dans l'ensemble des possessions françaises, suite à la mise en place du Protectorat dans l'Empire chérifien de nombreuses écoles y ont été ouvertes, mais rares étaient celles accessibles aux fillettes de confession musulmane⁵¹. Fondé sur des principes élitistes, confessionnels, raciaux et genrés, ce réseau scolaire ségrégationniste a, à la fois, permis la mobilité sociale de certaines et de certains tout en générant de plusieurs inégalités.

2.1. L'expansion coloniale de la France et la conquête du Maroc

La conquête du Maroc, s'étant réalisée sous la Troisième République, s'inscrit plus largement dans la volonté d'un contrôle total du Maghreb occidental. Suite à la prise d'Alger en 1830, et la violente conquête qui s'en est suivi, la France impose sa domination sur l'ensemble du territoire algérien qui est devenu un département français le 24 octobre 1870. À cette même époque en Europe, la guerre franco-prussienne se soldait par la défaite de la France, ce qui eut pour conséquence d'affaiblir son prestige à une époque fortement marquée par la montée du nationalisme, et à laquelle l'expansion territoriale se trouvait à être synonyme de pouvoir. La conquête du continent africain allait ainsi contribuer à redorer son blason dans un contexte marqué par l'hégémonie de l'Angleterre qui contraignait de nombreuses populations d'Asie et d'Afrique à se soumettre à son autorité.

⁴⁹Ageron, C-R. L'Association des étudiants musulmans nord-africains en France durant l'entre-deux-guerres. Contribution à l'étude des nationalismes maghrébins. *Revue française d'outre-mer*. 70 (258-259), 25-56; Vermeren, P. (2002). *La formation des élites marocaines et tunisiennes. Des nationalistes aux islamiques (1920-2000)*. Paris : La Découverte.

⁵⁰Barkallil, N. *Op. cit.*; Coquery-Vidrovitch, C. (1992). *Op. cit.*

⁵¹Toutefois, un réseau scolaire avait été fondé, pour les filles et les garçons de confession juive, par l'Alliance israélite universelle au milieu du XIX^e siècle.

Menées par une volonté ferme d'imposer leur pouvoir à l'Est comme à l'Ouest de l'Algérie, les forces militaires françaises se sont d'abord dirigées vers la Tunisie, qui par la signature du Traité de Bardo en mai 1881 est devenue un Protectorat français, et qui n'allait retrouver son indépendance que près de quatre-vingts ans plus tard. Une bonne part de l'Afrique du Nord se trouvait ainsi sous le joug du colonialisme français. Cependant, pour avoir un plein contrôle de ce territoire et sur la Méditerranée occidentale, le Maroc restait à conquérir. C'est dans ce contexte qu'émerge sur la scène politique française le «Parti colonial», qui selon Daniel Rivet, «recoupe presque tout l'arc-en-ciel des républicains de la chambre des députés et ouvre ce qu'il va être reconnu d'appeler la «Question marocaine».⁵²». L'historien poursuit en affirmant que le corps politique français se revendiquait d'agir comme héritier de l'Empire Romain en souhaitant réunifier l'Afrique du Nord en y imposant sa domination à son tour. Mis à part ces motifs patriotiques, les Européens s'intéressaient au Maroc pour ses ressources naturelles, tout particulièrement sa grande réserve de phosphate⁵³, ainsi que pour la richesse de ses sols promettant un avenir florissant pour l'agriculture. Les exploitations minières, agricoles, et humaines exercées en colonie étaient ainsi toutes intrinsèquement liées, et contribuaient à la réalisation d'une «plus Grande France⁵⁴».

⁵²Rivet, D. (2012), *op. cit.*, 266

⁵³Le géographe français Augustin Bernard soulignait à ce sujet : «Parmi les principaux éléments du trafic, il faudra escompter les richesses du sous-sol. Les immenses gisements de phosphates de chaux d'une teneur élevée qui ont été découverts au Maroc sont pour ce pays une fortune inespérée; la France, qui, avec les gisements de l'Algérie et de la Tunisie, venait donc au second rang sur le marché mondial pour la production des phosphates, immédiatement après les États-Unis, prendra incontestablement le premier rang à l'époque très prochaine où les gisements marocains seront en pleine expansion.»; Résidence générale de la République française au Maroc. (1922). *La renaissance du Maroc : 10 ans de protectorat 1912-1922*. Rabat : Résidence générale de la République française au Maroc, 32

⁵⁴Selon Charles Robert Ageron, historien de l'Afrique du Nord coloniale, associe cette expression à la campagne de presse faite dans les années 1920 afin de faire connaître et accepter le colonialisme aux Français et Françaises, qui n'avaient pas réellement conscience des possessions françaises d'outre-mer. Ageron, C-R. (1990). Les colonies devant l'opinion publique française (1919-1939). *Revue française d'histoire d'outremer*, 77 (286), 31-73

L'attrait grandissant pour le Maroc n'était pas un phénomène exclusivement français. La «question marocaine» captait l'attention d'autres États colonisateurs, telles l'Angleterre, l'Allemagne, et particulièrement l'Espagne qui en est séparée par moins d'une vingtaine de kilomètres. À l'époque, de nombreux observateurs⁵⁵ considéraient la société et le gouvernement chérifien (Makhzen) comme étant anarchiques, ce qui légitimait d'autant plus la croyance en la nécessité d'une intervention étrangère qui serait non seulement bénéfique à l'envahisseur, mais aussi à la population marocaine qui se «libérerait» ainsi du «chaos» dans lequel elle était «engouffrée»⁵⁶. C'est dans ce contexte que le Maroc signait un Traité de commerce avec l'Allemagne (1890), alors que le Gouvernement français concluait avec lui un accord commercial en 1892, ainsi que le Protocole de Paris afin «d'améliorer la situation de voisinage existant entre la France et le Maroc (confins Algéro-Marocains)⁵⁷» en 1901. L'avancée de la République française se fait de plus en plus vive dans un contexte où la conquête du continent africain était devenue un véritable enjeu de la politique internationale avec la tenue de la Conférence de Berlin.

Du 15 novembre 1884 au 26 février 1885⁵⁸, des représentants des principaux Royaumes et États européens, ainsi que les États-Unis se réunissaient à l'occasion de la Conférence de Berlin. Cet événement est généralement considéré comme l'élément déclencheur de la «course à l'Afrique». La Conférence, réunissant exclusivement des Européens et Européennes, a été organisée dans le but de poser «les conditions les

⁵⁵Quelques agents coloniaux publiant des rapports diffusés par le biais du *Bulletin Officiel*, publication du Protectorat français au Maroc, dans les années 1920 considéraient que l'arrivée des Français avait permis de mettre fin à cette situation d'anarchie. Cette observation est aussi présente à différentes reprises dans : Résidence générale de la République française au Maroc. (dir.). (1922). *La renaissance du Maroc : 10 ans de protectorat 1912-1922*. Rabat : Résidence générale de la République française au Maroc.

⁵⁶Dans cette phrase, plusieurs mots se trouvent entre guillemets, puisque cette vision du Maroc par les Européennes et Européens est marquée par les préjugés de l'époque, et un idéal eurocentrique de ce que devrait être un État.

⁵⁷Résidence générale de la République française au Maroc. (1922), *op. cit.*, 101. En 1845, la France et le Maroc avaient déjà signé le Traité de Lalla-Maghnia afin d'instaurer les balises de contrôle de la frontière maroco-algérienne.

⁵⁸M'Bokolo, E., (1992) *Afrique noire : histoire et civilisation*. Paris : Hatier-Aupelf. Tome 2.

plus favorables au développement du commerce et de la civilisation dans certaines régions de l'Afrique, et assurer à tous les peuples les avantages de la libre navigation sur les deux principaux fleuves africains qui se déversent dans l'océan Atlantique⁵⁹». Les premières balises du «partage de l'Afrique» ayant été posées, la conquête du continent prit son élan, ce qui mena au contrôle quasi complet du territoire et des populations y vivant par des États européens en quête de pouvoirs.

Au tournant du vingtième siècle, la prédominance de la France sur le Maroc ne fait que s'accroître avec les Accords franco-anglais en avril 1904⁶⁰. Par la signature de ceux-ci, la France accepte de renoncer «une fois pour toutes à l'Égypte⁶¹, sous *indirect rule* britannique depuis 1882, et l'Angleterre consent à une mainmise de la France sur le Maroc⁶²». En octobre de la même année, l'Espagne adhère à son tour à ces accords dont un des objectifs est de prévoir «l'établissement politique de la France et de l'Espagne dans l'Empire chérifien et les conséquences d'ordre juridique que cet établissement devait fatalement entraîner⁶³». Ainsi, par l'Article VIII de cet accord, la France et l'Angleterre reconnaissent que l'Espagne par «sa position géographique et de ses possessions territoriales sur la côte Marocaine de la Méditerranée⁶⁴ » a des intérêts particuliers dans le Royaume chérifien. En conséquence, quelques mois après l'institution du Protectorat, l'accord franco-

⁵⁹ *Acte de la Conférence de Berlin*. (1885, 26 février). Digithèque MJP. Récupéré de : <http://mjp.univ-perp.fr/traites/1885berlin.htm>

⁶⁰ Ces accords ne concernaient pas exclusivement la présence de l'Angleterre et de la France au Maroc et en Égypte, mais aussi les droits de ces deux colonisateurs sur Terre-Neuve, l'Afrique, Madagascar, la Thaïlande (Siam), et des Nouvelles-Hébrides. Darcy, J., Duchêne, A., de Lapradelle, A., Oncharville, M., Paisant, M. et Politis, M. (1905). *Les Accords franco-anglais du 8 avril 1904, appréciation critique par MM. Jean Darcy, A. Duchêne, A. de Lapradelle, M. Moncharville, M. Paisant, N. Politis*, Paris : A. Pedone. ; Résidence générale de la République française au Maroc. (1922). *La renaissance du Maroc : 10 ans de protectorat 1912-1922*. Rabat : Résidence générale de la République française au Maroc.

⁶¹ L'Égypte et le Maroc ont tous deux été convoités par les puissances colonisatrices pour différentes raisons, mais il s'agissait aussi d'importants points stratégiques de contrôles, l'un à l'extrême Est, et l'autre à l'extrême ouest.

⁶² Rivet, D. (2012), *op. cit.*, 266

⁶³ Résidence générale de la République française au Maroc, *op. cit.*, 101

⁶⁴ Ministère des Affaires étrangères de France. (1904). *Accords conclus, le 8 avril 1904 entre la France et l'Angleterre au sujet du Maroc, de l'Égypte, de Terre-Neuve*. Paris : Imprimerie nationale, 24

espagnol était signé par des représentants des deux gouvernements européens concernés, ce qui menait la France à accorder à l'Espagne une zone d'influence sur la côte nord longée par Méditerranée.

À tous ces accords et traités s'ajoute la Conférence d'Algésiras qui s'est tenue en 1906 dans le but de maintenir «l'ordre, la paix et la prospérité⁶⁵» qui passerait par la mise en place de certaines réformes au Maroc. Pour l'occasion des délégués de l'Allemagne, de l'Autriche, de la Belgique, de l'Espagne, de la France, des États-Unis, de l'Italie, de la Grande-Bretagne et de l'Irlande, des Pays-Bas, du Portugal, de la Russie, ainsi que du Maroc étaient réunis dans la ville d'Algésiras afin de déterminer la teneur de ces réformes. Les décisions qui y ont été adoptées octroyaient encore plus de pouvoir aux puissances européennes sur le territoire chérifien, tant en ce qui concerne l'organisation de la police, le contrôle des armes, la réglementation douanière, que les Services publics, en plus de créer une Banque d'État marocaine, dont les reines étaient tenues principalement par des étrangers. Bien que l'Acte final de cette conférence stipule reconnaître «la souveraineté et de l'indépendance de Sa Majesté le Sultan⁶⁶», son contenu va complètement dans le sens inverse.

La République française a grandement tiré avantage de cette conjoncture politique, ce qui lui permit, incontestablement, d'exercer une domination politique et économique bien avant la signature décrétant le Protectorat. Toutefois, la colonisation complète nécessite habituellement une présence militaire forte permettant de soumettre les populations qui résistaient aux envahisseurs, afin de pouvoir imposer leurs dominations politique et économique. Ce type d'intervention trouvait généralement sa légitimité lors de périodes troubles à l'occasion desquelles la sécurité d'Européennes et d'Européens était en jeu. Dans le présent cas, certains événements violents qui ont eu cours en 1907 permirent de justifier l'entrée de troupes françaises sur le territoire. Il y eut d'abord l'assassinat du docteur Émile Mauchamp, républicain

⁶⁵ *Acte général de la Conférence internationale d'Algésiras*. (1906). BNF.

⁶⁶ *Ibid*

missionnaire⁶⁷, dans la ville de Marrakech en mars 1907. Par conséquent, la France s'est permis d'intervenir militairement. Ainsi, le Conseil des ministres fait entrer les troupes algériennes sous la direction du Maréchal Lyautey au Maroc où elles restèrent jusqu'à la fin de la même année⁶⁸.

Le 30 juillet 1907, la tension monte d'un cran alors que neuf employés européens travaillant sur des chantiers Schneider à Casablanca subissent le même sort que le docteur Mauchamp⁶⁹. Par la même occasion, la ville a été bloquée, et les habitants en auraient profité pour piller la douane⁷⁰, tous les éléments propices afin que le Gouvernement français considère justifiable le recours à une répression militaire «justifiée» étaient réunis. Malgré le rétablissement de l'ordre par Moulay al-Amin, représentant du Sultan dans la région de Chaouia⁷¹, le 5 août 1907, sous les ordres du général Drude, les troupes pénètrent à Casablanca pour accomplir, selon un observateur de l'époque, «uniquement une mission de police : châtier les assassins des ouvriers de Casablanca⁷²». La réalité était tout autre, cette intervention s'est plutôt soldée par un violent massacre, et de multiples bombardements faisant entre 600 et 1 500 morts⁷³ du côté marocain. La conquête armée qui mènera, quelques années plus tard, à la signature du Traité de Fès, était alors bel et bien enclenchée. Malgré le fait que la présence militaire ne faisait que s'accroître, les troupes et populations marocaines ont continué à lui résister. Le gouvernement français profite alors de la conjoncture pour placer ses hommes. En janvier 1908, aux côtés des autres puissances européennes, il reconnaît Moulay Abdel Hafid comme nouveau Sultan⁷⁴. Cette accumulation d'événements permet à la France de débiter le processus,

⁶⁷Rivet, D. (1988). *Op.cit.*, 25

⁶⁸Homo, R. (1922). «La Pacification du Maroc». *La renaissance du Maroc : 10 ans de protectorat 1912-1922*, Rabat : Résidence générale de la République française au Maroc, 83

⁶⁹*Ibid*, 81

⁷⁰Laroui, A. (1977). *Les Origines sociales et culturelles du nationalisme marocain (1830-1912)*, Paris : Maspero, 386.

⁷¹*Ibid*, 386

⁷²Rivet, D. (1988). *Op. cit.*, 55

⁷³*Ibid*, 55

⁷⁴Homo, R. (1922). *Op.cit.*, 138

généralement violent, de «pacification» qui ne s'est conclu qu'en 1926, et qui a permis la signature du Traité de Fès le 30 mars 1912 instituant ainsi le Protectorat français dans l'empire chérifien⁷⁵.

Le mode de domination qu'est le Protectorat est censé se différencier de la colonisation à proprement parler. Cette forme d'intervention étrangère est supposée se traduire par une modernisation de l'appareil étatique par la mise en place de réformes politique, économique, et sociale. Par le Traité de Fès, la France disait reconnaître la souveraineté du Sultan, respecter les institutions et la pratique de l'Islam, encourager le développement économique, tout en exerçant un pouvoir militaire afin d'assurer la sécurité intérieure. Afin de mener à bien ce projet, Lyautey, le militaire qui avait commandé l'entrée des troupes algériennes sur le territoire chérifien en mars 1907, était nommé Résident général le 4 avril suivant, malgré son peu d'expérience en milieu colonial. La journée même de son investiture, Lyautey entreprit de mettre en place une école supérieure de langue arabe. Celle-ci, destinée aux fonctionnaires européens occupant des postes au Maroc, n'était que la première étape menant à l'établissement d'un réseau scolaire bien particulier.

⁷⁵L'Espagne, ayant certains privilèges au Maroc suite aux accords signés en 1904, débute alors des négociations avec la France. Ainsi, le 27 novembre 1912 l'accord franco-espagnol qui est signé à Madrid implique que «L'Espagne obtint au Maroc une *zone d'influence* qui, tout en demeurant placée sous l'autorité civile et religieuse du Sultan, possède l'autonomie administrative. Cette zone est administrée, sous le contrôle d'un Haut-Commissaire Espagne, par un Khalifa, pourvu d'une délégation générale du Sultan, et choisi par ce dernier, sur une liste de deux candidats présentés par le Gouvernement espagnol.» Résidence générale de la République française au Maroc. *La renaissance du Maroc : 10 ans de protectorat 1912-1922*, Rabat : Résidence générale de la République française au Maroc, 104

2.2. La mise en place «d'un système scolaire à la française»

La République française et le Sultanat du Maroc, par l'article premier du Traité de Fès, s'engageaient à mener de nombreuses réformes « administratives, judiciaires, scolaires, économiques, financières et militaires⁷⁶ ». Cependant, derrière ces apparences de collaboration, le Sultan marocain n'avait mot à dire, le pouvoir décisionnel se trouvant principalement entre les mains des conquérants.

Vu cette situation, il revenait au Résident général d'initier les réformes, dont celles d'ordre scolaire. En date du 1^{er} novembre 1912, Lyautey organise alors un *Service de l'enseignement* qui deviendra, par le *Dahir* du 23 décembre 1915⁷⁷, la *Direction de l'enseignement*, puis, deux ans plus tard, la *Direction générale de l'instruction publique, des beaux-arts et des antiquités*⁷⁸. Malgré les nombreux changements de titre de cet organe gouvernemental, sa fonction principale restait la même, soit organiser et développer l'enseignement au Maroc.

Le *Service d'enseignement*, dès sa création, a été confié à Gaston Loth vu son expérience coloniale tunisienne. Ayant été directeur du Collège Alaoui à Tunis, fondé en 1884 par le Bey avec l'assentiment du Gouvernement français, Loth avait les connaissances nécessaires pour fonder un système scolaire dans un régime de Protectorat⁷⁹.

⁷⁶Protectorat de la République française au Maroc (1912, 1^{er} novembre). Traité conclu entre la France et le Maroc le 30 mars 1912, pour l'Organisation du Protectorat français dans l'Empire chérifien. *Bulletin officiel*, 1, 1

⁷⁷Protectorat de la République française au Maroc. (1916, 3 janvier). Dahir du 23 décembre 1915 (13 Safar 1334) portant sur la création de la Direction de l'enseignement. *Bulletin Officiel*, 167, 1.

⁷⁸Protectorat de la République française au Maroc. (1916, 3 janvier). Dahir du 17 décembre 1920 (5 Rebia II 1338) portant modification et addition au Dahir du 26 juillet 1920, créant une Direction d'enseignement. *Bulletin Officiel*, 426, 2133-2134

⁷⁹Loth ne travaillait pas seul, à ses côtés se trouvaient plusieurs collaborateurs, exclusivement masculins : M. Rolland, M. Audrès, et M. Prosper Ricard. Maroc. Direction générale de l'instruction

Au dire des responsables de l'organisation de l'enseignement, et des observateurs contemporains, tout était à construire vu la quasi-inexistence d'un système scolaire, tant en ce qui concerne l'instruction des jeunes musulmanes et musulmans, que des enfants d'origine européenne. Pourtant, dans ce pays ayant une population adhérant majoritairement à l'Islam, des *msids*⁸⁰, qui sont des écoles coraniques, existaient bien avant l'arrivée des Français. Celles-ci étaient fréquentées par de nombreux enfants, puisque l'accès au savoir, qui passe par l'apprentissage du Coran et des préceptes de l'Islam, est un des impératifs de cette religion⁸¹. Ainsi, le Coran, livre Saint guidant les membres de la communauté musulmane, dicte: «Dis : "Sont-ils égaux, ceux qui savent et ceux qui ne savent pas? " Seuls les doués d'intelligence se rappellent.⁸²», puis : « Allah élèvera en degrés ceux d'entre vous qui auront cru et ceux qui auront reçu le savoir. Allah est parfaitement Connaisseur de ce que vous faites.⁸³ »

Généralement, les musulmans et musulmanes commencent à recevoir un enseignement religieux en bas âge afin de faire d'eux et d'elles de bonnes croyantes et de bons croyants, respectant les préceptes de l'Islam, et pour qui les portes du Paradis s'ouvriront. Alors que la plupart des jeunes croyants fréquentaient l'école coranique, la situation n'était pas la même pour les fillettes marocaines. N'ayant pas le même accès à l'espace public, ni les mêmes rôles sociaux à remplir, leur éducation

publique, des beaux-arts et des antiquités. (1931). *Direction générale de l'instruction publique, des beaux-arts et des antiquités: historique (1912-1930)*, Rabat : imprimerie de l'École du livre, 9

⁸⁰Dans les documents officiels du Protectorat ou de l'un de ses organes directeurs de l'enseignement, il est possible de retrouver le terme *medersas* pour parler des écoles coraniques. Toutefois, le mot arabe *madrasas* signifie simplement école, ainsi, pour parler des écoles coraniques, il faudrait faire l'usage du terme complet *El madrassa el islamiya*. *Msid*, qui n'apparaît que rarement dans les documents officiels réfère directement à l'école coranique, et est utilisée par les femmes décrivant leur expérience scolaire à l'époque du Protectorat français au Maroc dans les ouvrages : Baker, A. (1998). *Voices of resistance : oral history of Moroccan Women*. Albany : State University of New York Press.; Mernissi, F. (1991). *Le monde n'est pas un harem : paroles de femmes du Maroc*. Paris : Albin Michel.; Mernissi, F. (1996). *Rêve de femmes : une enfance au Harem*. Paris : Albin Michel.

⁸¹Daoud. Z., *Féminisme et politique du Maghreb : Sept décennies de lutte*. Casablanca : Éditions EDDIF. 245.

⁸²*Coran*. 39/9. Royaume de l'Arabie Saoudite : Complexe Roi Fahd.

⁸³*Coran*. 58/11. *Ibid*.

se faisait principalement dans l'espace privé. Fatima Mernissi et Omar Azziman⁸⁴ soutiennent que bien que très minoritaires, certaines jeunes filles, principalement originaires de famille de lettrés, de fonctionnaires ou de marchands⁸⁵ étaient instruites par l'accès à une *fqiah* ou à un *fquih*⁸⁶. Ces enseignantes et enseignants pouvaient soit recevoir les enfants dans des écoles, ou bien elles ou ils se rendaient dans les maisons privées. Pour les autres jeunes filles, les préceptes de l'Islam et les savoirs traditionnels féminins leur étaient généralement transmis par les femmes de leur famille avec qui elles vivaient et partageaient une grande part de leur temps⁸⁷. Toutefois, certaines fréquentaient un *Dar M'allma*, institution pouvant être comparée à ce qui est considéré comme étant des écoles domestiques en Europe, où elles apprenaient la broderie et certains travaux d'artisanats⁸⁸.

La «négation» de ce système scolaire, et de ces modes de transmission du savoir, par les agents du Protectorat était causée par le regard eurocentriste qu'ils portaient sur la société marocaine, comportement commun des coloniaux face aux sociétés colonisées. Ce type d'écoles dérogeait de ce que les colonisateurs concevaient comme idéaux scolaires républicains prônant la laïcité. Les *msids* ne répondaient pas à ces critères, ce qui menait la Régence à soutenir des propos sévères à l'endroit de ces écoles :

Au premier degré se trouvaient les écoles coraniques dans lesquelles, tout comme aujourd'hui encore, les enfants apprenaient par cœur et sans commentaire le Coran divin. De ces pauvres écoles, l'élève passait, s'il

⁸⁴Codirecteur de la collection *Marocaines citoyennes de demain* parue en 1994, publié aux Éditions le fennec.

⁸⁵Mernissi, F., Azziman, O., *Femmes et éducation : État des lieux*. Casablanca : Éditions le fennec. 14.

⁸⁶Lazrak, Zhor. (1994). «Entretien avec le Dr Zhor Lazrak». *Femmes et éducation : État des lieux*. Casablanca : Éditions le fennec. 120-121.

⁸⁷C'est ce qu'une bonne part de l'œuvre de Fatima Mernissi révèle, elle-même ayant grandi dans une famille Fassi de classe privilégiée. Mernissi, F. (1991). *Le monde n'est pas un harem : paroles de femmes du Maroc*. Paris : Albin Michel.; Mernissi, F. (1996). *Rêve de femmes : une enfance au Harem*. Paris : Albin Michel.

⁸⁸Baker, A., *op. cit.*

voulait continuer ses études, ou pour mieux dire, entamer de véritable étude, à l'enseignement des mosquées⁸⁹.

Ce système scolaire destiné aux Marocains, et quelques Marocaines, de confession musulmane, quoi que complètement différent de la conception occidentale laïque de ce que sont les écoles, existait au Maroc depuis la conquête arabe. Ce qui permet d'affirmer, en ce qui concerne l'éducation de la jeunesse marocaine musulmane, que ce ne sont pas des réformes qui ont été mises en place, mais plutôt des réseaux scolaires juxtaposés à celui qui existait déjà.

Mis à part les écoles coraniques, on retrouvait deux catégories d'écoles françaises généralement situées dans quelques villes côtières où des Européens et des Européennes s'étaient établies avant la mise en place du Protectorat. La première de ces deux catégories regroupe les écoles dites «franco-arabes⁹⁰» fondées conjointement par des consuls et l'Alliance française, dont l'enseignement était dispensé par des moniteurs musulmans venus d'Algérie. Toutefois, celles-ci n'ont trouvé que très peu d'écho :

les résultats de toutes sortes obtenus dans ces établissements furent sans portée. Les élèves, peu nombreux, étaient pour la plupart des enfants de protégés français et de fonctionnaires du Consulat; leur présence n'était qu'une politesse faite à la Nation protectrice⁹¹.

Parallèlement, quelques écoles françaises destinées aux enfants européens existaient donc dans les villes d'Oudjda, de Tanger, de Casablanca, de Mogador et de Safi⁹². Par l'Arrêté du 1^{er} janvier 1913, le Protectorat accordait la permission au *Service de l'enseignement public* de développer ces écoles. Selon un rapport rédigé par la *Direction générale de l'instruction publique, des beaux-arts et des antiquités* à l'occasion de l'Exposition coloniale française de 1931, il était nécessaire de se

⁸⁹Direction générale de l'instruction publique, des beaux-arts et des antiquités. (1931). *Historique (1912-1930)*. Rabat : imprimerie de l'École du livre, 49

⁹⁰*Ibid*, 50.

⁹¹*Ibid*, 50

⁹²*Ibid*, 37

concentrer d'abord sur ces écoles, puisqu'elles avaient une portée trop limitée. D'autres établissements ont ensuite été construits afin de répondre à la demande grandissante face à une population européenne qui ne cessait de croître.

Les objectifs éducationnels n'étaient pas les mêmes en vertu des genres, des confessions religieuses, ainsi que des origines ethniques. Ce dernier «critère» repose sur des théories raciales élaborées alors par la «science» qui trouvait un fort écho dans les classes politiques européennes. Les colonisateurs responsables de l'organisation du système scolaire considéraient alors :

Le principe essentiel d'un enseignement des indigènes est donc un principe d'adaptation aux besoins matériels et moraux des populations diverses du pays : c'est un enseignement sur mesure. L'école uniforme – qui n'est pas l'école unique – ne peut convenir au Maroc, véritable damier ethnique où les événements historiques et politiques, joints à des facteurs économiques très variés, ont créé une multitude de cellules sociales.⁹³

Par conséquent, avant 1912, et d'autant plus après, ce n'est pas un réseau scolaire qui a été mis en place, mais bien des réseaux scolaires basés sur des critères raciaux, confessionnels, et genrés. Environ un an après l'avènement du Protectorat, on retrouvait deux types d'écoles différentes répandus dans plusieurs villes comme le démontrent les tableaux qui suivent :

⁹³*Ibid*, 57

Tableau 2.1 Écoles «indigènes» (en date du 1^{er} juin 1913)

Villes	Nombres d'inscrit.e.s	Villes	Nombres d'inscrit.e.s
Ben Ahmed	12	Meknès	50
Ber Rechid	80	Meknès – École pour Sénégalais	17
Boroudj	20	Mogador	51
Boucheron	18	Oudjda	205
Casablanca	300	Oulad Saïd	30
Dar Zrari	30	Rabat – École pour garçons	100
Fedalah	55	Rabat – Ouvroir pour filles	14
Fès	708	Saffi	61
Figuig (Oudaghir)	15	Salé	20
Marrakech	540	Settat	57
Marrakech – École pour Sénégalais.es	58	Sidi Ali	23
Mazagan	65	Total	2 570

Source : Protectorat de la République française au Maroc. (1913, 27 juin). Enseignement au Maroc : Effectif au 1^{er} juin 1913. *Bulletin Officiel*, 35, 206

2.2 Écoles françaises (en date du 1^{er} juin 1913)

Villes	Nombres d'inscrit.e.s	Villes	Nombres d'inscrit.e.s
Rabat (École supérieure)	87	Mazagan – Écoles pour filles	76
Camp Boulhaut	15	Meknès	50
Berkane	75	Mogador – École pour garçons	100
Casablanca – Petit collège pour garçons	218	Mogador – École pour filles	44
Casablanca – École primaire pour garçons	364	Rabat (rue Souika) – École pour garçons	52
Casablanca – École secondaire pour filles	228	Rabat (rue Souika) – École de filles	49
Casablanca –	472	Rabat (Bouiba)	63

École primaire pour filles			
Casablanca – Maternelle pour garçons	71	Saffi	35
Casablanca – Maternelle mixte	52	Salé	24
Martyrprey	67	Settat	30
Mazagan–École pour garçons	106	Total	2 278

Source : Protectorat de la République française au Maroc. (1913, 27 juin). Enseignement au Maroc : Effectif au 1^{er} juin 1913. *Bulletin Officiel*, 35, 206

Les données figurant dans ces tableaux permettent de constater d'une part des fortes inégalités et ségrégations tant raciales que genrées, dont les régimes coloniaux étaient porteurs. Avant tout, il est important de définir ce que la Résidence entendait par «indigènes». Ses administrateurs associaient cette catégorisation principalement aux populations arabes et berbères, mais excluaient généralement les juifs dont l'éducation était prise en charge par l'Alliance israélite universelle qui a initié une importante œuvre scolaire en 1862⁹⁴. Ces institutions destinées à la jeunesse marocaine étaient aussi des écoles françaises, mais le contenu de l'enseignement différait de l'éducation dispensée dans les institutions portant le titre d'écoles françaises qui étaient réservées aux Européens et Européennes établies dans la région.

Le Protectorat adhérait si fortement aux théories raciales, témoignant des forts préjugés de l'époque face à la différence, qu'en 1920, à l'occasion de la réorganisation de l'enseignement, il intégrât un *Service de l'enseignement musulman* à la *Direction de l'enseignement*⁹⁵. Le regard eurocentriste porté sur la société marocaine par ce nouveau service mena à la création d'une multitude de types

⁹⁴Les écoles de l'Alliance israélite universelle ne sont pas présentées et analysées dans ce présent chapitre, puisque l'AIU en avait la charge. Bien que le Protectorat a tenté d'en prendre à direction, cette entreprise fût relativement brève, et les écoles qui étaient passées sous la direction de la Direction de l'instruction publique ont été restituées à l'Alliance après quelques années.

⁹⁵Direction générale de l'instruction publique, des beaux-arts et des antiquités. *Op. cit.*, 54

d'écoles, ce qui contribua à renforcer les caractères élitistes, raciaux, et genrés du système d'éducation en place. Une dizaine d'années après la création du *Service de l'enseignement musulman* existaient deux Collèges musulmans à Rabat et Fès⁹⁶, des Écoles musulmanes de fils de notables, des Écoles musulmanes urbaines, des Écoles musulmanes d'apprentissages, des Écoles musulmanes rurales en pays arabe; des Écoles musulmanes en pays berbère, Écoles musulmanes de filles de notables, ainsi que des Écoles primaires musulmanes de filles. L'éducation des juifs et des juives était alors principalement assurée par l'Alliance israélite universelle. L'emphase, pour l'éducation des Marocains et Marocaines, a particulièrement été mise sur l'éducation élémentaire, de niveau «inférieur» à celle dispensée aux Européennes et Européens, ainsi que sur l'apprentissage de métier en atelier, ou encore dans les fermes écoles. Par conséquent, même une fois éduqués, ces jeunes n'avaient pas les mêmes possibilités que ceux et celles ayant gradué des écoles françaises.

La création d'écoles destinées aux Berbères s'inscrit dans une volonté d'assimilation de cette population à la société française, tout en confirmant que les politiques scolaires étaient fortement imprégnées par les théories raciales. Dans un article de Gilles Lafuente publié en 1984 sur le *Dahir* berbère de 1930, l'auteur rapporte les paroles de Paul Marty, agent colonisateur orientaliste, sur les objectifs des Français quant au développement d'écoles franco-berbères :

C'est donc l'école française par l'enseignement et la vie, berbère par les élèves. Donc, pas d'intermédiaire étranger. Tout enseignement de l'arabe, toute intervention du "fqih", toute manifestation islamique seront rigoureusement écartés... En résumé, ces écoles berbères seront autant des organismes de politique française et des instruments de propagande que

⁹⁶Ils ont été fondés suite au Dahir du 17 février 1916 afin d'assurer l'accès à une éducation secondaire aux Marocains. Protectorat de la République française au Maroc. (1916, 28 février). Dahir du 17 février 1915 (12 Rebia II 1334) sur l'organisation des écoles indigènes. *Bulletin Officiel*, 175, 218

des centres pédagogiques proprement dits. À ce titre elles ressortissent à notre œuvre de pénétration pacifique et de conquête morale⁹⁷

La mise en place de ces écoles s'inscrit non seulement dans une volonté d'assimilation, mais est un véritable exemple de la conception différentialiste qu'avaient les agents du Protectorat face aux colonisées. En conséquence, l'administration séparait des «groupes sociaux» cohabitant depuis des siècles, ce qui contribua fortement au développement du mouvement nationaliste marocain et du séparatisme berbère amazigh.

Cette ségrégation basée sur des caractères ethniques et religieux n'était pas la seule inégalité dont le régime scolaire était porteur. En fait, un des éléments les plus frappants est la disproportion de place disponible par groupes «raciaux» par rapport à leur nombre total vivant sur le territoire de la zone française du Maroc. Alors que la population marocaine d'origine, ce qui inclue de nombreux groupes dont les arabomusulmans, les judéo-marocains, et les berbères, était estimée de 2 à 3,6 millions d'habitants au début du vingtième siècle, il n'y avait qu'environ 9 890 Européennes et Européens en 1911, puis 48 500 en 1914⁹⁸. Pourtant, le nombre de places disponibles pour les deux catégories de population déterminées par les agents coloniaux du *Service d'enseignement* était quasi le même. La situation ne changea pas avec le temps, le développement des établissements destinés à la jeunesse européenne progressait beaucoup plus rapidement que pour les populations autochtones, puisque le but était qu'elles et qu'ils aient tous accès à une éducation similaire à celle dispensée en métropole⁹⁹. En 1919, plus de 8 303¹⁰⁰ enfants originaires du vieux

⁹⁷ Cité dans : Lafuente G. (1984). «Dossier marocain sur le Dahir berbère de 1930». *Revue de l'Occident musulman et de la Méditerranée*, 38 (38), 85

⁹⁸ Zimmermann, M. (1914). La population du Maroc. Essor économique. *Annales géographiques*, 23 (129), 281-284

⁹⁹ En 1931, Jean Gotteland, dont l'une des fonctions a été celle d'inspecteur pour la Direction générale de l'instruction publique : «Il importe que les jeunes Français, et avec eux les enfants de nationalité européenne, puissent faire leurs études au Maroc dans des conditions telles que, débarquant dans ce pays où obligée de le quitter au cours de l'année scolaire, ils poursuivent sans dommage les études commencées. C'est là une obligation qui découle de la nature des choses; c'est une condition

continent fréquentaient les écoles du Protectorat, seulement 2 887 musulmans et musulmanes y étaient inscrits et inscrites¹⁰¹, puis au tournant des années 1930, il y avait 18 516 élèves européens contre seulement 9 975 élèves marocains.

Cette forte disproportion peut être expliquée par différents facteurs. La première justification réside à la fois dans la réticence des parents à envoyer leurs enfants dans des institutions créées et contrôlées par des étrangers et étrangères. Seulement, cette résistance semble vite s'estomper, comme le souligne un rapport présenté par la Société indigène française¹⁰², composée d'acteurs coloniaux. Au contraire, la jeunesse marocaine aurait, elle-même, rapidement souhaité fréquenter les institutions d'éducatrices leur étant destinées. Le deuxième facteur explicatif se résume par le fait que le colonisateur privilégiait dans toutes ses sphères d'intervention les individus et familles venant d'Europe.

À ces inégalités s'ajoute le développement d'une éducation supérieure destinée de manière quasi exclusive aux Européennes et Européens. Bien que quelques collèges musulmans¹⁰³ pour garçons aient été fondés dès 1916, le Protectorat avait plutôt opté pour le développement de l'enseignement primaire, des écoles rurales, et de l'enseignement technique, puisque tel que le directeur de l'enseignement public l'avait souligné dans le *Bulletin de l'enseignement public* en 1926 : «l'enseignement des indigènes sera professionnel ou ne sera pas¹⁰⁴». Sous les couverts d'une «mission

essentielle d'une vie normale pour les cadres européens du Protectorat.» Gotteland, J. (1931). *L'organisation générale et l'administration centrale*. Dans *Direction générale de l'instruction publique, des beaux-arts et des antiquités: historique (1912-1930)* (p.1-4), Rabat : imprimerie de l'École du livre, 3

¹⁰⁰Direction générale de l'instruction publique, des beaux-arts et des antiquités, *op. cit.*, 40

¹⁰¹*Ibid*, 55

¹⁰²École coloniale de Paris. (1931). *Congrès international et intercolonial de la Société indigène*, Cahors : imprimerie Coueslant, T2.

¹⁰³Deux décennies après la déclaration du Protectorat, la Direction générale de l'instruction publique, des beaux-arts et des antiquités déclarait avoir fondé 2 collèges musulmans. Direction générale de l'instruction publique, des beaux-arts et des antiquités. *Op. cit.*, 70

¹⁰⁴Georges Hardy cité dans : Direction générale de l'instruction publique, des beaux-arts et des antiquités. (1924). Du souq à l'usine. *Bulletin de l'enseignement public*, 2(72), 2

civilisatrice», c'est un système scolaire élitiste reproducteur d'inégalités sociales reposant principalement sur des critères ethno-religieux qui a été mis en place par la République française.

2.3. Les objectifs de l'éducation en milieu colonial

En ce qui concerne les objectifs relatifs à la scolarisation des Européennes et Européens, il n'est pas nécessaire de s'y attarder. Les objectifs étaient simples, offrir en colonie le même type d'éducation qu'en métropole, franciser les enfants issus de l'immigration italienne et espagnole se trouvant au Maroc, en plus d'enseigner l'arabe et les langues berbères aux fonctionnaires coloniaux.

Quant aux établissements destinés aux populations colonisées, différentes analyses des systèmes d'éducation ont permis d'élaborer plusieurs lectures quant à ses objectifs qui diffèrent d'une école de pensées à l'autre. D'abord, l'analyse classique soutient que l'objectif principal était de créer une main-d'œuvre apte à travailler comme subalterne pour les États coloniaux. Selon Pascale Barthélémy, cet objectif a guidé les politiques scolaires dans les colonies jusqu'au lendemain de la Première Guerre mondiale¹⁰⁵. Pierre Vermeren, auteur de *La formation des élites marocaines et tunisiennes*, abonde dans le même sens, alors qu'il soutient : «Les protectorats d'Afrique du Nord s'étaient attachés à former une élite maghrébine pour asseoir leur domination grâce à des intermédiaires qualifiés, auxquels était cependant réservé un rôle secondaire¹⁰⁶». Toutefois, se référer à cette unique analyse des systèmes scolaires serait réducteur, puisque les idéologies ayant guidé leurs mises en place sont hautement plus complexes.

¹⁰⁵ Barthélémy, P. (2003). *Op. cit.*

¹⁰⁶ À la différence de Barthélémy, Vermeren ne mentionne pas que cet objectif s'est estompé après 1918. Vermeren, P. (2002). *Op. cit.*, 7

La scolarisation des populations colonisées était souvent justifiée par la volonté de les «émanciper» par le biais de l'accès aux «valeurs» et «principes» républicains, cataloguer d'universelles par leurs tenants et tenantes, et dont la transmission devait se réaliser par la langue française¹⁰⁷. L'historienne Catherine Coquery-Vidrovitch soutient d'ailleurs que l'objectif des systèmes scolaires en milieu colonial était à la fois d'éduquer des colonisées et des colonisés afin qu'elles et qu'ils puissent occuper des postes de subalternes dans les administrations coloniales, mais aussi de faire de ces élèves «de petits français¹⁰⁸». Justement, selon plusieurs coloniaux, réunis à l'occasion du *Congrès international et intercolonial de la Société indigène* s'étant tenu à Paris en 1931 sous les auspices d'Albert Sarraut, qui allait devenir ministre des colonies un an plus tard, percevaient l'apprentissage du français comme étant l'un des facteurs de réussites de «l'œuvre coloniale» dans son entièreté. Ils soutenaient ainsi que de: «s'en tenir à un respect trop strict des langues indigènes, ce serait supprimer toute idée d'éducation, partant même, de colonisation¹⁰⁹». Le français contribuerait, dans cet ordre d'idées, à ordonner ces sociétés alors perçues comme étant chaotiques, à les sortir de «l'obscurantisme» par le contact aux idées des «lumières». Dans le même ordre d'idées, les dirigeants de la DGIP considéraient que l'accès à une éducation française allait permettre à la jeunesse marocaine d'avoir les capacités de faire face à la «vie moderne» imposée par les colonisateurs. Ces derniers, qui souhaitent «moderniser» la société marocaine, considèrent en fait l'imposition du modèle français comme supérieur. Par contre, la réalité était différente, comme l'ont déjà démontré les études postcoloniales¹¹⁰. Ce que les colonisateurs concevaient,

¹⁰⁷Canut, C. (2010). « À bas la francophonie ! » De la mission civilisatrice du français en Afrique à sa mise en discours postcoloniale. *Langue française*, 3(167), 141-158.

¹⁰⁸Coquery-Vidrovitch, C. *Op. cit.*

¹⁰⁹École coloniale de Paris. *Op. cit.*

¹¹⁰L'œuvre complète de Franz Fanon démontre très bien les impacts du colonialisme, et de sa volonté d'assimilation sur les identités des colonisés et des colonisées. Son ouvrage le plus marquant concernant cette problématique est *Peau noire, masque blanc* : Fanon, F. (1952). *Peau noire, masque blanc*. Paris : Seuil. Albert Memmi, tant par ses ouvrages sociologiques que par ses romans, démontre comment l'éducation destinée à une élite a mené à créer des «déclassés» et des «déclassées». Plus

aveuglé par leur ethnocentrisme, comme un processus de «libération» par une assimilation à la culture française, était, en fait, un moyen d'acculturer les peuples qu'ils dominaient de force.

Dans le cas plus précis du Maroc, la situation était d'autant plus complexe. La France, ayant multiplié les expériences et mis en place des écoles dans ses nombreuses colonies, semble y avoir abordé la question de l'éducation d'une autre manière. Les politiques scolaires mises en place par la DGIP ont été différentes en vertu des populations auxquelles elles étaient destinées. En conséquence, les autorités coloniales ont tenté d'assimiler les populations berbères¹¹¹, alors qu'elles destinaient aux «arabes» une éducation principalement élémentaire et professionnelle, mais dont le but était tout de même l'accomplissement «une conquête morale¹¹²» et de former des travailleurs.

La volonté d'assimilation a fortement été propagée dans l'ensemble des colonies sous mandat français par un important acteur du colonialisme, Georges Hardy, qui put diffuser ses idées par ses fonctions, comme par ses écrits. Ce fonctionnaire colonial, suite à son expérience de 7 ans comme Directeur de l'enseignement en Afrique-Occidentale française (A.O.F.), et en vertu de la publication de son ouvrage *Une conquête morale l'enseignement en A.O.F.*, devenait responsable de la *Direction de l'enseignement* en 1919, puis de la *Direction générale de l'instruction publique, des beaux-arts et des antiquités* l'année suivante. Sans vouloir assimiler les Marocaines et les Marocains, Hardy a appliqué ses idées de «conquête morale» en souhaitant leur dispenser un enseignement qui auraient permis qu'ils et qu'elles gardent leurs spécificités culturelles, tout en étant «Français de langue, d'esprit, de vocation¹¹³».

récemment, les recherches de Pascale Barthélémy et de Jean-Hervé Jézéquel abondent dans le même sens.

¹¹¹Lafuente G. *Op. cit.*

¹¹²Direction générale de l'instruction publique, des beaux-arts et des antiquités. *Op. cit.*, 48

¹¹³Hardy, cité par Barthélémy : Barthélémy, P. (2010). *Op. cit.* 10

2.4. L'éducation des jeunes musulmanes marocaines

Les grandes laissées-pour-compte de ce système d'éducation ont été les jeunes filles de confession musulmane, tout comme le démontrait le tableau présenté précédemment. Il révèle qu'en 1913, mis à part l'ouvroir situé à Rabat, et l'école pour Sénégalaises de Meknès, les seules écoles primaires et secondaires ouvertes aux filles étaient réservées aux Européennes. Bien que le *Service de l'enseignement* soutenait vouloir ouvrir des écoles pour les Marocaines peu de temps après sa fondation, il n'était pas question d'enseigner la lecture et l'écriture dans celles-ci :

Les fillettes musulmanes n'ont pas été oubliées. Une école ouvroir, où se fabrique des tapis et des broderies, a d'abord été fondée à Rabat, puis une seconde école de broderie fut ouverte à Salé dont le succès fut tout à fait inespéré puisqu'elle compte déjà plus de cinquante élèves. Dès lors, des tentatives du même genre pouvaient être essayées sur d'autres points comme Mogador, Fès, Marrakech. On ne peut encore augurer les résultats, mais il est à croire que le succès s'affirmera¹¹⁴.

Ainsi, l'éducation de celles-ci est restée essentiellement technique pendant plusieurs années, alors que les écoles pour Européennes accueillaient de plus en plus d'élèves. Seulement au niveau de l'éducation élémentaire plus de 4 067 Européennes¹¹⁵ y étaient inscrites en 1919, et quatre Lycées leur étant réservés existaient en 1924.

Avec l'arrivée de Georges Hardy, l'un des principaux penseurs de la «conquête morale» des populations colonisées, à la tête de la Direction de l'enseignement, il aurait été possible de croire à une plus grande ouverture du système scolaire aux fillettes musulmanes. Malgré le fait que deux ans avant son arrivé au Maroc Hardy écrivait : «Quand nous amenons un garçon à l'école française c'est une unité que

¹¹⁴Service de l'enseignement. (1914, 3 juillet). Situation de l'Enseignement public au Maroc 30 juin 1914. *Bulletin Officiel*, 88, 518-520.

¹¹⁵Direction générale de l'instruction publique, des beaux-arts et des antiquités. *Op. cit.*, 37

nous gagnons, quand nous y amenons une fille, c'est une unité multipliée par le nombre d'enfants qu'elle aura¹¹⁶», et qu'il avait le projet de réorganiser l'enseignement, le développement de l'enseignement féminin n'a que très peu progressé dans les années 1920. Tout de même soucieux d'amener plus de filles sur les bancs d'école en raison leur faible fréquentation scolaire, qu'ils justifiaient par la réticence des pères face à l'instruction dispensée par des Européens ou des Européennes, les responsables de l'instruction décidèrent de consulter les notables Marocains afin qu'ils déterminent eux-mêmes du contenu scolaire, et ainsi obtenir la confiance des parents¹¹⁷.

La Direction générale de l'instruction publique rapportait, en 1931, que les hommes ayant été consultés souhaitaient voir offerte une éducation principalement domestique et morale, mais pouvant être modifiée selon les volontés différentes des pères de famille. Guidés par une idéologie élitiste, et recevant des demandes différentes des parents en fonction de leur classe sociale, les responsables de l'instruction ont fondé deux catégories d'institutions. En 1930, la Direction générale de l'instruction publique soutenait que 7 écoles pour filles de notables rassemblant plus de 2 000 enfants avaient été érigées contre 8 pour le reste de la population féminine, ce qui lui permit de déclarer : «En gagnant les femmes à la cause scolaire, qui est aussi la cause française, on est parvenu à atteindre l'élément le plus réfractaire de la population marocaine. La conquête morale se poursuit donc sur tous les terrains¹¹⁸».

Malgré cette déclaration, à la fin des années 1920, l'éducation des fillettes musulmanes était quasi inexistante, et principalement axée sur les rôles sociaux traditionnellement associés aux femmes. C'est-à-dire que, comme le rapporte Nadia Barkallil, les élèves y apprenaient la couture et le tissage, tout en suivant des leçons

¹¹⁶Hardy, G. *Une conquête morale l'enseignement en A.O.F.* Paris : Colin, 1917, 65

¹¹⁷Direction générale de l'instruction publique, des beaux-arts et des antiquités. (1931). *Op. cit.*, 63-64

¹¹⁸Direction générale de l'instruction publique, des beaux-arts et des antiquités. (1931). *Op. cit.*, 65

d'hygiènes, de langues et de calculs¹¹⁹. Cependant, cette fréquentation scolaire ne débouchait pas sur un certificat d'éducation primaire. Ainsi, il fallut attendre 1942 pour voir des Marocaines décrocher un diplôme, suite à la création d'écoles libres par les militantes et militants du mouvement nationaliste. L'accès d'une petite frange de la population à l'éducation française et aux idées du panarabisme imprégnées par la volonté de renaissance arabe allait changer le cours des choses.

2.5.Conclusion

Par la signature du Traité de Fès, la France s'engageait à mettre en place des réformes politiques, économique et sociale. En conséquence, elle mit en place plusieurs écoles. Pourtant, comme il l'a été démontré tout au long du présent chapitre, ces systèmes scolaires étaient fortement imprégnés par les stéréotypes raciaux, en plus d'avoir fortement négligé l'éducation des fillettes musulmanes. Comme dans les autres colonies, des mouvements sociaux réclamant plus de droits, puis l'indépendance des sociétés et des territoires ont pris forme dans les années 1930. Dans le cas du Maroc, les tenants et les tenantes de ce mouvement ont aussi revendiqué des réformes scolaires, et ont voulu mettre en place leurs propres écoles où l'enseignement serait dispensé en arabe, en plus d'être accessible aux Marocaines. Une véritable lutte pour le contrôle de la scolarisation des fillettes a alors été déclenchée entre les hommes responsables de l'éducation du Protectorat et que les dirigeants nationalistes, pour la plupart des hommes. Cette situation conflictuelle, à laquelle des colonisées se sont jointes, a mené, comme il est présenté dans le prochain chapitre, à l'ouverture d'écoles leur étant destinées, ainsi qu'à l'émergence d'un mouvement pour leur émancipation en partie inspirée par des idées venues d'Égypte.

¹¹⁹Barkallil, Nadia. *Op. cit.*

CHAPITRE III

QUAND NATIONALISME RIME AVEC ÉMANCIPATION FÉMININE

Alors qu'en 1931 se tenait simultanément à Paris l'Exposition coloniale internationale, dont le but était de faire valoir la «grandeur de la France¹²⁰», ainsi que le Congrès international et intercolonial de la Société indigène, un mouvement de contestation prenait forme au sein de l'élite marocaine. Les historiennes et les historiens de la colonisation française s'accordent généralement pour dire qu'à ce moment cet Empire colonial était à son apogée, alors qu'il déclarait rassembler 90 à 100 millions d'individus sur son territoire¹²¹. Pourtant, moins d'une quinzaine d'années plus tard, la France a dû faire face aux mouvements anticolonialistes qui revendiquaient l'indépendance nationale, et qui allaient mener son empire à sa perte. Dans le cas plus précis du Maroc, qui a accédé à son indépendance en mars 1956, la naissance des luttes politiques, puis nationalistes sont associées à la promulgation du *Dahir* Berbère du 16 mai 1930. Celui-ci, pour reprendre l'expression de Gilles Lafuente, a été «le catalyseur¹²²» du mouvement de contestation. Par ce *Dahir*, les populations berbères cessaient d'être soumises à la même juridiction que le reste de la population marocaine de confession musulmane, ce qui allait à l'encontre de l'unité du pays où l'identité nationale prenait de plus en plus d'importance.

C'est dans ce contexte d'éclosion des luttes politiques et sociales que des premiers regroupements militants s'organisaient ouvertement. Au départ, la remise en question de la légitimité du Protectorat était la préoccupation d'une poignée d'individus, généralement des intellectuels ayant eu accès à l'éducation française, et aux idées de renaissance arabe qui animaient les mouvements contestataires au Moyen-Orient. Cette remise en question gagna au fil des ans l'ensemble de la société, dont les

¹²⁰ Ageron, C-R. (1990). *Op. cit.*

¹²¹ *Ibid*, 35

¹²² Lafuente G. *Op. cit.*, 83

femmes, pourtant trop peu présentes dans l'historiographie¹²³. Néanmoins, elles ont lutté aux côtés des hommes contre le Protectorat et l'impérialisme, mais aussi dans le but d'avoir accès à une éducation qui allait contribuer à leur propre émancipation, et à la libération du joug colonial.

3.1. L'émergence du mouvement politique et social marocain

Malgré une volonté d'organisation et de contestation, les premiers meneurs du mouvement nationaliste ont dû faire face à différents obstacles afin de pouvoir mener la lutte telle qu'ils le souhaitent. Par exemple, au début des années 1930, les sujets marocains du Protectorat français n'avaient pas les pleines libertés d'association¹²⁴, ni même de presse¹²⁵, contrairement aux Européens et Européennes du Maroc qui n'avaient pas à faire face à de telles restrictions. Tout comme dans les autres possessions de l'Empire colonial français, ce sont des systèmes politique et juridique à deux vitesses qui y ont été mis en place¹²⁶.

En 1934, conscients de ces inégalités, des intellectuels ont formé le Comité d'action marocaine (CAM) qui, faute de droits, n'était pas un parti politique à proprement

¹²³Voir : Baker, A. (1998). *Voices of resistance : oral history of Moroccan Women*. Albany : State University of New York Press; Mernissi, F. (1991). *Le monde n'est pas un harem : paroles de femmes du Maroc*. Paris : Albin Michel; Mernissi, F. (1996). *Rêve de femmes : une enfance au Harem*. Paris : Albin Michel; Benadada, A. (1999). Les femmes dans le mouvement nationaliste marocain. *Clio. Histoire, femmes et sociétés*, 1999(9), 2-5, <http://dx.doi.org/10.4000/clio.1523>

¹²⁴C'est d'ailleurs l'une des demandes d'ordre politique concernant les libertés individuelles et publiques : «15. – Reconnaître aux Marocains le droit d'association sous toutes ses formes : associations, cercles, syndicats, sociétés, etc.». Comité d'action marocaine. (1934). *Plan de Réformes*. Caire : N/A, 54.

¹²⁵Régie en vertu du *Dahir relatif à l'organisation de presse* datant 27 avril 1914, et du *Dahir du 12 janvier 1918 (28 Rebia 1336) fixant les conditions dans lesquelles doivent être réalisés les cautionnements exigés des propriétaires des périodiques*. Protectorat de la République française au Maroc. Dahir relatif à l'organisation de la presse. *Bulletin officiel*. 79, 206

¹²⁶Comité d'action marocaine. (1934). *Plan de Réformes*. Caire : N/A; Bancel, N., Blanchard, P., et Vergès, F., *La République Coloniale*. Albin Michel : Paris.

parler, mais qui prit l'initiative de lutter sur ce terrain afin d'obtenir les mêmes droits que les Européennes et les Européens vivant sur le territoire. Certains d'entre eux, ayant étudié en métropole, avaient par le fait même acquis une expérience militante en s'impliquant en sein de l'Association des étudiants musulmans nord-africains en France¹²⁷ (AMENAF) aux côtés de jeunes Algériens et Tunisiens. Disant hésiter sur le moyen de lutte à adopter, les membres du CAM optaient pour «mettre le gouvernement en présence d'un cahier de revendications modérées et pratiques¹²⁸» dans le but de «prouver à nos calomnieurs que nous n'étions ni des «dénigreur systématiques», ni des «agitateurs professionnels»¹²⁹ ». Ainsi, les militants du CAM ont élaboré le *Plan de Réformes marocaines*¹³⁰ qu'ils ont adressé, puis remis à la Résidence générale du Maroc, au Président de la République française et au Sultan Moulay Youssef. Par le biais de ce document, ils présentaient leur perception du Protectorat, qu'ils qualifiaient comme étant colonial, raciste, élitiste et antilibéral¹³¹, en plus d'y formuler leurs revendications de manière très détaillée. La constitution du CAM, suivis par la publication du *Plan de réformes marocaines* ont été des points déterminants dans le mouvement de contestation politique dans la mesure où ils semblent avoir permis, à la fois, son institutionnalisation¹³², tout en lui donnant une première direction idéologique.

¹²⁷ Ageron, C-R. *Op. cit.*

¹²⁸ Comité d'action marocaine. (1934). *Plan de Réformes*. Caire : N/A, XI.

¹²⁹ *Ibid.*

¹³⁰ Il s'agit d'Omar Abdeljalil, d'Abdelaziz Bendriss, d'Ahmed Cherkaoui, de Mohamed Diouri, de Mohamed Allal Fassi, de Mohamed Ghazi, d'Aboubker Kadiri, de Mohamed Lyazidi, de Mohamed Mekki Naciri, et de Mohamed Hassan Ouazzani. Comité d'action marocaine. *Op. cit.*

¹³¹ Comité d'action marocaine. (1934). *Plan de Réformes*. Caire : N/A.

¹³² Daniel Rivet, dans son *Histoire du Maroc*, souligne que les jeunes militants, qualifiés de Jeunes-Marocains, se rassemblaient à travers des sociétés secrètes. Avant les années 1930, il en distingue trois : les «défenseurs de la vérité», un autre rassemblant des anciens élèves du collège Moulay-Idriss se regroupant avec des étudiants de l'Université Keraouiyin, et *al-widâdiya* sous l'égide Saïd Hajji, principal militant pour la liberté de presse. Voir : Rivet, D. (2012). *Op. cit.*

N'abordant en aucun cas la question de l'indépendance, le Comité d'action marocaine demandait en premier lieu la liberté de presse¹³³, puisqu'en vertu des nombreuses restrictions y étant relatives, le *Plan de réformes* avait été imprimé au Caire. Les demandes étaient subdivisées en trois catégories, politiques, judiciaires, et sociales. En ce qui a trait aux revendications sociales, le CAM demandait une éducation primaire obligatoire, moderne, et gratuite pour les enfants âgés de 6 à 12 ans de tous les milieux. Bien que cette revendication touchait les filles comme les garçons, ce sont des enseignements différenciés en vertu des idéaux de genre qui étaient souhaités. À l'apprentissage «du Coran, de l'Islam, de la langue arabe», le Comité revendiquait que les jeunes filles reçoivent «des notions d'arithmétique, d'hygiène, de puériculture, d'art ménager et de couture¹³⁴», alors que pour les garçons c'étaient des notions d'histoire et de géographie qui étaient demandées. La conception différentialiste a aussi modulé les réformes qui concernaient l'éducation secondaire et supérieure, puisque les seules formations que les militants souhaitaient voir être mises en place pour les jeunes filles étaient celles d'institutrice, d'infirmière et de sage-femme, tandis qu'un éventail beaucoup plus large de possibilités était sollicité pour les Marocains.

Malgré les inégalités genrées des revendications d'ordre scolaire, et le fait qu'elles aient été formulées par un groupe exclusivement composé d'hommes, ce plan permit d'amener la question de l'éducation des filles et des femmes sur la scène politique. Par le fait même, cette problématique est devenue indissociable des luttes politiques et nationales qui allaient fortement gagner en importance dans les années suivantes.

¹³³En étant privée de celle-ci, ils durent faire imprimer le document au Caire, important centre de contestation de l'Impérialisme occidental.

¹³⁴Comité d'action marocaine. *Op. cit.*, 89

3.2. Panarabisme, renaissance arabe, et éducation au Maroc

Tout comme l'ensemble des revendications sociales, politiques, et nationalistes, les demandes concernant l'éducation des femmes, semble avoir fortement été influencées par la *Nahda*, mouvement de renaissance arabe qui a pris forme en Égypte à partir de la seconde moitié du XIX^e siècle¹³⁵. Au Maroc, comme le souligne Zakya Daoud, et comme il en ressort des écrits d'Allal El Fassi, principale figure politique du nationalisme marocain, ces mouvements d'idées, amenées principalement par des Oulémas¹³⁶ et les intellectuels du pays, s'inscrivaient dans le courant salafiste¹³⁷. Khalid Zekri, dans son article *Aux sources de la modernité marocaine*¹³⁸, fait valoir que la modernité marocaine, très marquée par la valorisation de l'identité arabo-musulmane, a trouvé sa source dans les idéologies propres à la *Nahda*. Ainsi, il propose la définition suivante afin d'expliquer en quoi consistent les idées salafistes de la première moitié du XX^e siècle :

Le salafisme prône un retour aux prescriptions coraniques et prophétiques en les purifiant des impuretés accumulées tout au long de l'histoire du monde musulman, une éducation islamique authentique, une soumission au représentant de Dieu sur terre avec l'idée de transformer son mode de gouvernance de manière progressive car, pour les salafistes, la liberté de l'individu ne peut être conçue en dehors d'une soumission à Dieu et à son représentant temporel. Le salafisme met également en valeur la rationalité de la pensée islamique, exhorte à la solidarité entre musulmans et à l'établissement d'une théocratie en s'appuyant sur le Coran et le hadith (les dires et les actions du Prophète Muhammad). Cette théocratie a également pour mission de réformer les systèmes militaire, économique et institutionnel pour garantir la liberté en terre d'islam.¹³⁹

¹³⁵Chronology. (2013). Dans G. Talhami (dir.). *Historical Dictionary of Women in the Middle East and North Africa XXII* (p.XXII). États-Unis : Scarecrow.

¹³⁶Barkallil, N. *Op. cit.*

¹³⁷Daoud, Z. *Op. cit.*

¹³⁸Zekri, K. (2009). Aux sources de la modernité marocaine. *Itinéraire*. 2009(3), 43-55

¹³⁹*Ibid*

À cette définition, il est pertinent d'ajouter que, comme le souligne Zakya Daoud, la purification de l'Islam contribuait à la résistance face aux envahisseurs étrangers¹⁴⁰. Les tenants et les tenantes du salafisme remettaient en question certaines exégèses du Coran et des hadiths, qui avaient entre autres mené à considérer les femmes comme ignorantes, subordonnées aux hommes, et à les priver de toute scolarisation. Cette conception de la religion musulmane permettait aux nationalistes une réappropriation de leur histoire propre en dehors de l'emprise coloniale, en plus de contribuer à combattre cette dernière et de mettre de l'avant leur propre définition de la modernité¹⁴¹.

L'étude historique de l'Islam démontre clairement qu'au cours des premiers siècles suivant l'Hégire, de nombreuses femmes étudiaient le savoir religieux islamique et en devenaient des spécialistes. Il en ressort, aussi, qu'au IX^e de l'ère chrétienne plus de 300 femmes auraient enseigné le savoir islamique, et qu'au Maroc Fatima El Fihria fondait à Fès l'une des plus importantes universités du monde musulman, berceau du nationalisme marocain, la Quaraouiyne. En vertu des idéaux salafistes prônant un retour à l'Islam originel, l'éducation des femmes devenait une revendication légitime des tenants et des tenantes de ce mouvement identitaire et politique.

À cette époque, l'un des premiers savants du monde islamique à avoir ouvertement prôné l'éducation des filles et des femmes est l'égyptien Qasim Amin¹⁴², auteur de *La*

¹⁴⁰Daoud, Z. *Op. cit.*

¹⁴¹Dans l'ouvrage *Le colonialisme en question*, Cooper, qui présente plusieurs manières de concevoir la modernité, démontre que l'Europe se perçoit comme l'exemple de la modernité, et croit que l'ensemble des sociétés doivent se transformer afin de devenir comme elle, ainsi, la modernité est un projet impérialiste. Pour aller plus loin, il se réfère à l'historien Achille Mbembe qui considère qu'«à l'instar de l'islam et du christianisme, la colonisation est un projet universalisant. Son but ultime est d'inscrire le colonisé dans l'espace de la modernité.» Toutefois, dans les sociétés que l'Europe a voulu contraindre à embrasser sa perception, certains des différents groupes militants contre le colonialisme ont développé leur propre vision de la modernité, et les manières de l'atteindre, Allal El Fassi est un excellent exemple. Cooper, F. *op. cit.*

¹⁴²Pouvait aussi être écrit Kassem Amin comme le faisait Helmeys Yousry. Dans la mesure où nous avons choisi d'écrire Quaraouyne avec un q, nous croyons nécessaire d'écrire Qasim de cette manière.

*libération de la femme*¹⁴³ publié en 1899. Les propos de celui-ci ont été repris en 1925 par Helmeysa Yousry dans son article *Réponse aux réactionnaires* publié dans le journal *Al Amal*, alors qu'elle revendique l'accès à l'éducation pour les Égyptiennes. À ceux qui s'opposaient à l'éducation des femmes, elle répondait : «Kassem est mort, mais ses idées continuent de vivre. (...) Les femmes sont la moitié du monde et les mères de l'autre moitié; c'est donc dans leur éducation que repose l'éducation de la population tout entière¹⁴⁴».

Au Maroc, ce n'est qu'après l'élaboration du *Plan de réformes marocaines*, à travers lequel l'éducation obligatoire des filles était demandée, qu'une femme a pris la plume afin d'émettre une revendication similaire. Ainsi, en mars 1935, Malika El Fassi publiait dans la revue *Majallat Al Maghrib*, éditée par Saïd Hajji¹⁴⁵, sous le pseudonyme d'*Al Fatat*, un article dont le titre était *De l'éducation des jeunes filles*¹⁴⁶ dans lequel elle revendiquait l'accès des Marocaines à l'éducation. Adhérant aux idées salafistes, comme son cousin Allal El Fassi, elle soutenait, dès les premières lignes de son article, que de garder les femmes dans l'ignorance est contraire à l'Islam. Plus précisément, elle demandait la fin de l'ignorance et de l'analphabétisme, puisque «les femmes jouent un rôle essentiel dans toutes les sociétés humaines, que les femmes sont la pierre angulaire de la reconstruction d'une nation. Elles sont les premières enseignantes des enfants¹⁴⁷». Elle concevait le droit à l'éducation comme un droit accordé par Dieu, donc empêcher les jeunes filles d'aller à l'école, c'était agir à l'encontre de l'Islam originel, soit l'Islam qui était prôné par les tenants et tenantes du salafisme marocain. Toutefois, la scolarisation des fillettes devait se limiter à l'instruction primaire et secondaire, ce qui suffisait aux femmes pour remplir

¹⁴³Sadiqi, F., Nowaira, A., El Kholy, A. et Ennaji, M. (2013). *Des femmes écrivent l'Afrique : L'Afrique du Nord*. Paris : Karthala.

¹⁴⁴Yousry, H. (1925). *Réponse aux réactionnaires*. Dans Sadiqi, F., Nowaira, A., El Kholy, A. et M. Ennaji (dir. 2013). *Des femmes écrivent l'Afrique : L'Afrique du Nord* (p.202-205). Paris : Karthala.

¹⁴⁵Militant nationaliste, il a particulièrement connu pour sa lutte pour la liberté de presse au Maroc.

¹⁴⁶L'article étant en arabe à l'origine, il s'agit d'une traduction, nous n'avons pas le titre original.

¹⁴⁷El Fassi, M. (1935). *De l'éducation des jeunes femmes*. Dans Sadiqi, F., Nowaira, A., El Kholy, A. et M. Ennaji (dir. 2013). *Des femmes écrivent l'Afrique : L'Afrique du Nord* (p.225-227). Paris : Karthala.

adéquatement le principal rôle social leur étant associé, celui d'être mère, tout en pouvant prendre part à la marche de la société vers la modernité.

C'est principalement autour de la conception de fonction sociale des femmes comme mères de famille, puis comme mères de la nation dans un contexte marqué par la montée des idées anticoloniales et de renaissance arabe doublée par la formation d'une identité nationale, que ces discours se sont construits au Maroc comme en Égypte. Dans l'Empire chérifien, le discours relatif à l'instruction et l'émancipation des femmes s'est développé parallèlement au mouvement nationaliste, et prit une importance sans précédent dans les années 1940, suite à l'obtention de certificats d'études primaires par une première cohorte de filles en 1942, et l'émergence des premiers partis politiques.

3.3. La fin des années 1930, répression politique, et consolidation du mouvement nationaliste

Par l'Arrêté viziriel du 18 mars 1937, le Comité d'action marocaine, première force vive du nationalisme marocain, a été dissolu par l'application d'un *Dahir* de 1935 concernant le droit de manifester et du respect des autorités¹⁴⁸. Les militants, membres et meneurs de l'organisation, étaient alors passibles d'une amende, d'une peine de prison de 3 mois à 2 ans, d'une interdiction de séjour en territoire chérifien sous occupation française¹⁴⁹, ou pour tout individu en poste pour le gouvernement du

¹⁴⁸ Protectorat de la République française au Maroc. (1935) Dahir du 29 juin 1935 (27 rebia I 1354) relatif à la répression des manifestations contraires à l'ordre et des atteintes au respect dû à l'autorité. *Bulletin officiel*. 1184, 726

¹⁴⁹ Au cours des deux décennies de luttes politiques et nationalistes, plusieurs meneurs du mouvement ont été contraints à l'exil, certains comme Allal El Fassi qui s'est retrouvé au Gabon ou le Sultan Moulay Youssef en Corse et à Madagascar, plusieurs autres nationalistes ont été exilés ou ont été faits prisonniers dans la zone espagnole du Maroc par laquelle les Marocains sous occupation française ne pouvaient accéder qu'avec un passeport.

Protectorat, une double peine et un licenciement de 5 à 10 ans pouvaient être appliqués.

La répression grandissante, et l'absence de liberté tant collective qu'individuelle n'ont tout de même pas réussi à étouffer le mouvement contestataire. Au contraire ce régime d'exception, déjà dénoncé dans le *Plan de réformes marocaines*, semble avoir contribué à l'effervescence de celui-ci. Dépourvus de structures organisationnelles, des anciens militants du CAM fondaient le Parti National pour la Réalisation des Réformes (PNRR)¹⁵⁰ en avril de la même année, et ils ont tenu leur premier et unique Congrès l'été suivant. Dans un contexte où les restrictions en matière d'association avaient été maintenues, en plus d'être marquée par des manifestations et des émeutes ayant eu lieu au courant du mois d'août, la répression a rapidement frappé le PNRR. Les autorités françaises, le percevant essentiellement comme une «reconstitution¹⁵¹» du CAM, ont conséquemment arrêté les principales têtes dirigeantes de l'organisation. Se trouvant doublement coupable pour «reconstitution» et «association», Attlio Gaudio, biographe d'Allal El Fassi rapportait que «les chefs des mouvements nationalistes furent assignés à résidence surveillée ou expulsés de la zone française¹⁵²». Alors qu'Allal El Fassi était déporté au Gabon d'où il n'est revenu qu'en 1946 pour une très brève période¹⁵³, d'autres ont été envoyés dans la zone du Maroc sous domination espagnole.

Au départ, les militants, puis de plus en plus les militantes, vu l'ensemble des restrictions et inégalités que leur imposait le régime colonial, ne revendiquaient pas encore l'indépendance, mais l'obtention de droits et de libertés. Dans les années 1940, quelques changements ont eu lieu au sein même du mouvement. Tout d'abord, aux revendications précédemment formulées s'ajoutait celle d'indépendance menée

¹⁵⁰Gaudio, A. (1972). Allal El Fassi ou l'histoire de l'Istiqlal. Paris : Éditions Alain Moreau.

¹⁵¹Protectorat de la République française au Maroc. (1937). Arrêté viziriel du 26 octobre 1937 (20 chaabane 1356) portant dissolution d'une association. 1305, 1457

¹⁵²Gaudio, A. *Op. cit.*

¹⁵³Il quitta le Maroc l'année suivante afin de gagner Le Caire.

par les premiers véritables partis politiques venant d'être fondés par des anciens militants du Comité d'action marocaine et du Parti National pour la Réalisation des Réformes. Autre changement important, le mouvement, qui était jusque-là principalement tenu par l'élite éduquée, commençait à pénétrer toutes les classes et tous les groupes sociaux, dont les femmes. Par conséquent, côte-à-côte, des femmes et des hommes ont lutté pour une ouverture du système scolaire aux fillettes, ainsi que pour l'indépendance. Ces deux combats étaient, aux regards de nombreux militants et militantes, intrinsèquement liés, puisque la première revendication contribuait à la réalisation de la seconde.

3.4. Nationalisme, éducation des filles, et organisations féminines

Au lendemain de la signature du Traité de Fès, le Protectorat s'est rapidement soucié de mettre en place des institutions scolaires pour les jeunes Marocains, et d'autant plus pour les enfants d'origine européenne. L'éducation des fillettes de confession musulmane a complètement été négligée, alors que celle des jeunes juives avait été prise en charge par l'Alliance israélite universelle. Bien que par la «réorganisation» de l'enseignement, initié par la Direction générale de l'instruction publique eu moment où elle a été prise en charge par George Hardy, était supposée modifier la donne, les établissements scolaires qui ont ensuite été mis en place étaient principalement des écoles ménagères ou des écoles ouvriers. En 1930, la DGIP justifiait la situation en soutenant que c'était le type d'enseignement qui avait été demandé par les parents, dont les notables musulmans qu'elle avait sondés.

En contrepartie, puisque les idées salafistes précédemment dépeintes imprégnaient le mouvement de réformes politiques, puis le nationalisme, des Marocains, puis des Marocaines, ont pris l'initiative de fonder des écoles libres auxquelles les filles

allaient être admises. Après avoir renouvelé l'enseignement de certaines écoles coraniques dans les années 1920, les premières écoles libres, dans lesquelles était dispensé un enseignement moderne en langue arabe, tel que demandé dans le *Plan de réformes*, ont été implantées dans certaines villes du Maroc au courant de la décennie 1930¹⁵⁴. Mises en place par des nationalistes, et soutenues par le Sultan, ces institutions auraient été de véritables «foyers de nationalisme¹⁵⁵». Tout comme de nombreux garçons, des jeunes filles ont commencé à fréquenter ces écoles où elles se trouvaient en forte minorité. Selon Nadira Barkallil, l'ouverture de celles-ci aux jeunes Marocaines trouvait sa justification principalement dans le fait que les acteurs du mouvement national voulaient contrer l'influence des Français en évitant qu'elles fréquentent les quelques institutions que la DGIP avait mises en place pour elles. Se remémorant cette époque à l'occasion d'entrevues réalisées par Fatima Mernissi, ayant elle-même fréquenté une de ces écoles, et par l'historienne Alison Baker, des anciennes étudiantes soutiennent qu'elles représentaient qu'une poignée des élèves. Ce n'est qu'en 1942 qu'une première cohorte, regroupant 7 musulmanes, décrochait leur certificat d'études primaires après avoir poursuivi leurs études dans des écoles libres. Une de ces élèves était la princesse Lalla Aïcha, fille du Sultan Moulay Youssef qui allait devenir le premier Roi du Maroc indépendant en 1956. Cette situation aurait fortement contribué à la cause, dans la mesure où la population accordait beaucoup d'importance au Sultan. Bien que le nombre de diplômées peut sembler dérisoire, alors que des milliers d'Européennes bénéficiaient d'une éducation primaire comme secondaire, cet événement grandement contribué à l'avancement du combat pour l'éducation des filles et des femmes.

¹⁵⁴Lafuente G. *Op. cit.*

¹⁵⁵Gaudio A. *Op.cit.*

L'année suivante, Malika El Fassi, principale figure féminine de la lutte nationaliste, publiait à nouveau un article sous le pseudonyme de «*Bahitat Al Hadira*¹⁵⁶», et dont le titre francisé était *Une avancée importante pour l'éducation des filles*. Dans ce texte datant de 1943, en plus de réitérer les demandes formulées en 1935 et de faire état des avancées en la matière, elle disait souhaiter que les Marocaines puissent accéder plus facilement aux savoirs scientifiques :

Une jeune fille qui ne possède que son seul certificat d'études aura du mal à apprécier la beauté et les bienfaits de la lecture solitaire. Il est important qu'elle poursuive son éducation, étudier les sciences et étendre son savoir. L'éducation transforme ses bénéficiaires en citoyens actifs et utiles. Les hommes doivent veiller à la formation des femmes, en ignorant les arguments réactionnaires qui s'opposent à leur éducation¹⁵⁷.

Soutenant formuler cette revendication au nom de toutes les femmes, Malika El Fassi considérait alors que l'accès à l'éducation contribuerait à faire d'elles de bonnes mères de familles, de bonnes épouses, et allait, de surcroît, leur permettre de devenir des citoyennes actives. Malgré que cette demande concernait directement les Marocaines, elle s'adressait aux hommes en dépit du fait que seule une poignée d'entre-elles maîtrisaient la lecture et l'écriture. En conséquence, en appeler aux hommes était probablement, dans ce contexte, l'une des seules avenues possibles. Elle concluait en soulignant que le Roi, qui était avec la nation dans la lutte pour l'obtention de droits et de l'indépendance, et scolarisant ses filles, était en faveur de l'éducation. Elle pressait alors ses sujets masculins de faire comme lui. Cette seconde prise de parole publique sur la nécessité d'éduquer les femmes, l'appui du Sultan à cette cause, le fait qu'une première cohorte de jeunes filles ait obtenu un certificat d'études primaires, et la montée du nationalisme semble être un amalgame de facteurs

¹⁵⁶El Fassi, M. (1943). Une avancée importante pour l'éducation des filles. Dans Sadiqi, F., Nowaira, A., El Kholy, A. et M. Ennaji (dir. 2013). *Des femmes écrivent l'Afrique : L'Afrique du Nord* (p.247-249). Paris : Karthala.

¹⁵⁷El Fassi, M. (1943). *Op. cit.*, 149

qui ont contribué à convaincre de plus en plus de parents de l'importance de scolariser leurs filles.

En contrepartie, le Protectorat et la DGIP mettaient en place des stratégies afin d'intensifier leur contrôle sur les systèmes scolaires. Le 17 novembre 1943, le Protectorat émet un *Dahir* et un Arrêté concernant l'organisation des écoles et l'instruction des musulmanes. En conséquence, l'enseignement leur étant destiné pouvait être dispensé exclusivement dans les écoles primaires et professionnelles mises en place par le Protectorat, et le personnel qui y était engagé était choisi par leur Grand Vizir conjointement au directeur de l'instruction publique¹⁵⁸. L'Arrêté prévoyait alors que le cursus scolaire allait, lui aussi, être déterminé par ce même directeur, et que l'âge limite de fréquentation scolaire était de 13 ans. Les jeunes filles n'ayant pas terminé leur scolarité à cet âge pouvaient, tout au plus, bénéficier d'une année pour finaliser leur cheminement. Par ces nouvelles mesures, le Protectorat entendait exercer un plein pouvoir sur l'éducation des musulmanes et les contraindre à limiter leur scolarisation à l'école primaire. Face à cette situation, les nationalistes, exerçant un pouvoir de plus en plus grand sur la population, ont continué leur combat, tant pour l'indépendance que pour avoir le plein pouvoir en ce qui avait trait à l'éducation des filles.

3.5. Montée du nationalisme et réformes scolaires

En 1943, des anciens militants du CAM et du PNRN fondaient le Parti de l'Istiqlal, ce qui signifie indépendance. La mise en place de ce parti est principalement associée à Allal El Fassi, pourtant toujours en exil au Gabon en 1943, et à Ahmed Balafrej,

¹⁵⁸ Protectorat de la République française au Maroc. (1944). Dahir du 17 novembre 1943 (18 kaada 1362) sur l'organisation des écoles de fillettes musulmanes. *Bulletin officiel*, 1629, 14

premier secrétaire-général du Parti, ainsi que fondateur de l'école libre M'hammed Guessous de Rabat.

Le 11 janvier 1944, le parti publiait le *Manifeste pour l'indépendance du Maroc* signé par près d'une soixantaine d'individus, dont une seule femme, Malika El Fassi. Cependant, cette dernière rapporte que malgré qu'elle fût la seule Marocaine à avoir apposé son nom sur le document, l'épouse de l'un des signataires, Ahmed Mekouar, avec la collaboration d'autres femmes, aurait obtenu la signature de plusieurs citadines de Fès. Cette pétition aurait ensuite été transmise aux autorités concernées de la ville afin de leur faire prendre connaissance de l'appui de celles-ci à la cause nationaliste. La principale demande du manifeste allait comme suit : «De demander l'indépendance du Maroc dans son intégrité territoriale sous l'égide de Sa Majesté Sidi Mohammed Ben Youssef, que Dieu le glorifie¹⁵⁹», ainsi que «l'adhésion du Maroc à la Charte de l'Atlantique et sa participation à la Conférence de la paix¹⁶⁰». La Charte de l'Atlantique, document élaboré par Winston Churchill et Franklin D. Roosevelt dans le but «d'un avenir meilleur pour le Monde» et qui stipulait que tous les peuples peuvent «choisir la forme de gouvernement sous laquelle ils entendent vivre; et ils désirent voir restituer, à ceux qui en ont été privés par la force, leurs droits souverains¹⁶¹». Bien que n'ayant pas eu un impact tangible, cette charte initiait un changement dans les droits humains en sous-entendant le droit des peuples à disposer d'eux-mêmes, ce qui ne pouvait que d'autant plus alimenter les luttes anticolonialistes.

La Résidence s'opposant totalement à toutes idées d'indépendance dans la mesure où la République française était persuadée d'agir pour le bien-être des populations colonisées, ces demandes ont d'office été rejetées avec violence. Les autorités en

¹⁵⁹ Manifeste pour l'indépendance. (1944, 11 janvier). Digithèque MJP. Récupéré de : <http://mjp.univ-perp.fr/constit/ma1944.htm>

¹⁶⁰ *Ibid*

¹⁶¹ Charte de l'Atlantique. Nations Unies. Récupéré de : http://www.un.org/fr/aboutun/history/atlantic_charter2.shtml

place ont procédé aux arrestations des différents membres de l'Istiqlal, dont Mohamed El Fassi, directeur de l'Université de la Qaraouiye, et d'Ahmed Balafrej, qui peut de temps après fût déporté en Corse¹⁶². Dans un contexte social et politique où le nationalisme était en pleine hégémonie, des manifestations et des émeutes éclatèrent dans les grandes villes du pays. Selon les souvenirs de Malika El Fassi, de nombreuses femmes auraient pris part aux manifestations ayant eu lieu à Fès.

Gabriel Puaux, alors Résident général, entreprenait alors de mettre en place des réformes, telles que ce qui était originellement prévu dans le Traité de Fès de 1912, dont en matière de scolarisation des populations marocaines¹⁶³. Par conséquent, dans le *Bulletin officiel* du 8 décembre 1944 paraissait la nouvelle législation et réglementation concernant l'enseignement des musulmans et des musulmanes. Par le *Dahir* du 28 octobre, et de deux Arrêtés Viziriels datant du 28 novembre 1944, les systèmes d'instruction musulmane étaient réorganisés. Plusieurs modifications ou ajouts étaient prévus, dont en ce qui concerne les langues d'enseignement. Ainsi, 20 heures d'enseignement devaient se faire en français contre seulement 10 heures en arabe, alors que les nationalistes revendiquaient, non seulement la modernisation du système scolaire et son accessibilité pour les Marocaines, mais aussi son arabisation. Malgré ces réformes, l'enseignement des filles ne dépassait toujours pas l'école primaire si elles étaient scolarisées dans les institutions françaises, soit les seules écoles leur étant autorisées par le *Dahir* du 17 mars 1943.

¹⁶²Rézette, R. (1955). *Les partis politiques marocains*. Paris : A. Colin.

¹⁶³Puaux, G. (1954). Essai de psychanalyse des protectorats nord-africains. *Politique étrangère*. 19(1), 11-28.

3.6. La lutte pour l'accessibilité des filles à l'éducation secondaire

Pendant ce temps, Malika El Fassi, dont le mari était le directeur de la Qaraouiyye, redoublait ses efforts afin de permettre à des jeunes filles de poursuivre leurs études au-delà des classes primaires. Ayant elle-même eu cette chance, elle soutient avoir rêvé de fréquenter cette université lors de son entretien avec Alison Baker, et vouloir en faciliter l'accès des jeunes marocaines à l'éducation secondaire. Elle participa à la mise en place d'une section féminine. Afin de réaliser son projet, elle est allée chercher l'appui d'une autre femme, Lalla Radia Ouazzani Chadhia¹⁶⁴. Cette dernière, suite à une demande formulée par Malika El Fassi, a acheté une maison pour pouvoir y organiser des classes de niveau secondaire où des professeurs de l'Université Qaraouiyye allaient donner des cours¹⁶⁵.

Il est impossible de déterminer l'année même où cette école secondaire de filles, associée à la Quaraouiyye, a été mise en place, puisqu'en vertu de la réglementation établie par le Protectorat, les premières années d'enseignement se seraient réalisées dans la clandestinité. Toutefois, grâce à des témoignages de Malika El Fassi, et de la docteure Zhor Lazraq, l'une des premières étudiantes à y avoir poursuivi ses études, il est possible d'associer cet événement au milieu des années 1940. Cette dernière, dans un entretien réalisé par Mohamed Boutata¹⁶⁶ dans les années 1990 pour l'ouvrage *Femmes et éducation : État des lieux*, se rappelle que face au refus des autorités coloniales d'y laisser s'implanter une section féminine, «le Parti de l'Istiqlal décida, qu'en attendant sa reconnaissance, l'enseignement des filles serait dispensé clandestinement par les professeurs de la Qaraouiyye. C'est ainsi que nous entrâmes à

¹⁶⁴Sadiqi, F., Nowaira, A., El kholy A. et Ennaji M. (2013). *Des femmes écrivent l'Afrique. Afrique du Nord*. Paris : Édition Karthala, 71

¹⁶⁵Avant que ce soit des femmes qui y enseignent, il fallait attendre que certaines d'entre-elles finissent leurs études.

¹⁶⁶Secrétaire général du Ministère de l'Emploi et des Affaires Sociales du Maroc.

l'école de Derb Touil, qui était une maison d'habitation¹⁶⁷», soit une maison achetée grâce au concours de Lalla Radia Ouazzani Chadhia et de Malika El Fassi.

Face à la réglementation sévère du Protectorat, d'autres femmes racontent avoir dû traverser plusieurs obstacles afin d'accéder à l'éducation primaire, comme secondaire. Oum Keltoum El Khatib, originaire de Casablanca, dans un entretien réalisé par Alison Baker, se rappelle des difficultés qu'elle a rencontrées simplement pour pouvoir passer son examen de fin d'études primaires. Elle raconte que n'ayant pas de certificat de naissance, le seul moyen d'accéder à cette épreuve était de faire venir 12 témoins devant les autorités concernées dans le but de prouver son âge¹⁶⁸. Elle explique les raisons qui poussaient les autorités françaises à adopter de telles mesures :

*There were a lot of obstacles put in the way of a girl who wanted to take this exam, because the French government did not want this [to happen]. The French didn't want girls and women to go out, to be emancipated. The french thought that if women were educated and became politically aware, it should lead to the overthrow of french colonial rule.*¹⁶⁹

Conscientes que les principaux tenants du nationalisme étaient les hommes ayant fait des études, la Résidence et la DGIP ne souhaitaient pas voir, en plus, des filles et des femmes scolarisées, qui seraient d'autant plus susceptibles d'adhérer au mouvement de contestation. Voulant poursuivre ses études même après sa puberté, Oum Keltoum El Khatib soutient avoir rencontré d'autres difficultés. Alors qu'elle commençait à fréquenter la nouvelle classe secondaire auprès des garçons avec qui elle avait complété son éducation primaire, elle raconte : « But I was in school for one day. It

¹⁶⁷Lazrak, Z. (1994). *Op. cit.*, 129

¹⁶⁸Baker, A. et Keltoum El Khabit, O. 1998) Oum Kaltoum El Khabit : Casablanca. Dans Alison Baker. Baker. *Voices of Resistance: Oral Histories of Moroccan Women* (p.115-136). New York: State University of New York Press, 119.

¹⁶⁹Traduction française : «Il y avait plusieurs embûches pour une fille qui désirait passer cet examen car le gouvernement Français ne voulait pas que cela se produise. Les français ne voulaient pas que les filles et les femmes sortent, qu'elles s'émancipent. Les français croyaient que si les femmes étaient éduquées et qu'elles devenaient politisées ceci mènerait au renversement du régime colonial français.». *Ibid*, 119

created a scandal, and the school was closed¹⁷⁰». Ce serait les autorités françaises qui auraient pris la décision de fermer l'école. Peu de temps après cet événement, soit en 1948, le gouvernement aurait autorisé l'ouverture d'une classe secondaire pour filles, ce qui permit à El Khabit de continuer ses études, puis de rentrer à la Qaraouiye l'année suivante¹⁷¹.

Bien qu'une poignée de femmes aient finalement eu accès à une éducation secondaire, leur parcours scolaire a été semé d'embûches, puisque le Protectorat détenait les pleins pouvoirs quant à leur éducation. En conséquence, les nationalistes, qui comptaient de plus en plus de Marocaines dans leurs rangs, ont continué à lutter pour l'éducation des filles, et sont allés jusqu'à créer des branches féminines à leurs partis politiques.

3.7. Les partis politiques, et l'émancipation des femmes

Dans les années 1940, les nouveaux partis nationalistes mettaient en place des sections féminines qu'ils confiaient aux femmes s'impliquant préalablement dans le combat de libération nationale. C'est en 1944 que l'Istiqlal fondait l'Union des femmes du Maroc, aussi connue sous le nom d'Association des femmes indépendantes¹⁷². Tout comme en ce qui concerne la fréquentation des premières Marocaines à la Qaraouiye, et comme le souligne Assia Benadada dans son article *Les femmes dans le mouvement nationaliste marocain*, il est difficile de rédiger l'histoire de cette association, puisque les femmes qui y était impliquées n'ont pas, ou peu, laissé de traces écrites. Elle suggère alors de s'intéresser aux écrits des

¹⁷⁰*Ibid*, 119

¹⁷¹*Ibid*, 119

¹⁷²Le nom original étant en arabe, les historiennes ou sociologues s'y étant intéressé n'ont pas toujours selon les mêmes termes.

responsables masculins des partis, tel Allal El Fassi, qui peuvent être complétés par les témoignages publiés par Alison Baker dans son ouvrage *Voices of Resistance: Oral Histories of Moroccan Women*.

L'ensemble des femmes vivant en zone française et s'étant impliquées dans le mouvement nationaliste, qui ont été interrogées par Alison Baker, lui ont parlé de leur expérience à travers cette organisation. Dans la mesure où elles commentent leurs expériences de nombreuses années après l'indépendance, il est nécessaire de s'y attarder avec un certain recul. Malgré tout, les discours portés par celles-ci, sur cette période, sont assez homogènes. Mise à part l'une des interviewées¹⁷³, elles rapportent toutes, tant Malika El Fassi, et Zhor Lazraq de Fès, que Rqia Lamrania, et Fatima Benslimane Hassar de Salé, leurs expériences de lutte en faveur de l'éducation des femmes, et pour l'alphabétisation. Rqia Lamrania soulignait que c'était ce que le parti souhaitait qu'elles accomplissent comme tâche. Ainsi, elle rapporte qu'après avoir demandé à des dirigeants de l'Istiqlal ce qu'elle devait faire¹⁷⁴, ils lui auraient répondu la chose suivante:

*"We'll begin to educate girls! What God required of man, God also required of women, and it doesn't make sense to let people remain ignorant. Now your political work is to figure out how attract girls so that they want to study."Eiwa! We started to sit down with women, telling them that girls should study, and that they were going to be educated, hamdoullah, and that we would win back our country, and that it would be those girls who would find position, etc.*¹⁷⁵

¹⁷³ Oum Keltoum El Khatib, bien qu'aborde la question de son éducation, dont son examen d'entrée à la Qaraouiye, et l'opposition des autorités françaises à l'accès des filles aux écoles secondaires, son récit porte plutôt sur les arrestations et l'aide aux prisonniers. Baker, A. et Keltoum El Khabib, O. *Op. cit.*

¹⁷⁴ Après s'être principalement occupé des prisonniers politiques dont le nombre ne cessait de croître avec la répression qui s'accroissait simultanément à la montée du nationalisme. Baker, A. *Op. cit.*

¹⁷⁵ Traduction française: « Nous commencerons par éduquer les filles ! Ce que Dieu exigea des hommes, il l'exigea aussi des femmes et cela n'a aucun sens de laisser les gens dans l'ignorance. Maintenant votre rôle politique est de trouver comment attirer les filles de façon telle qu'elles veuillent étudier. "Eiwa! Nous avons commencé par rencontrer les femmes et leur avons dit que les filles devraient étudier et qu'elles seront éduquées et que nous ferions la reconquête de notre pays et que se sont ces filles qui trouveraient une position, etc.». Baker, A., Benslimane Hassar, F. et Lamrania, R.

Comme le rapporte cette militante, le comité central de l'Istiqlal souhaitait que les femmes de la section féminine posent des actions en faveur de l'éducation des filles, tout en associant cette demande à la cause nationale, et à la volonté divine. Toutes témoignent avoir principalement posé des actions relatives à l'éducation en collaborant étroitement avec le Comité central du Parti, mais elles durent aussi prendre des responsabilités parfois plus grandes, suite aux nombreuses arrestations de militants et dirigeants du parti¹⁷⁶.

L'Istiqlal a été le parti politique ayant trouvé le plus d'appui dans la société marocaine, il a d'ailleurs été le premier au pouvoir après l'avènement de l'indépendance. Par contre il n'était pas le seul présent sur la scène politique dans les années 1940. Mohamed Hassan El Ouazzani, qui était l'un des signataires du *Plan de réformes*, et donc membre du CAM, aurait voulu se dissocier d'Allal El Fassi après la dissolution de cette organisation. L'historien Daniel Rivet rapporte qu'El Ouazzani «ne supporte pas le leadership d'Allal el-Fassi et lance le Mouvement populaire (*al-haraka al-qawmiya*), plus confidentiel¹⁷⁷». Celui-ci fonda, en 1946, le Parti démocratique de l'indépendance (PDI), dont les objectifs étaient semblables à l'Istiqlal. Un an après sa création, une section féminine, les «sœurs de la pureté¹⁷⁸» (*Akhawat Assafa*), était mis en place. Elle se différencie principalement de l'Union des femmes marocaines par la pluralité de ces champs d'actions.

(1998). Rqia Lamrania and Fatima Benslimane Hassar: The free school movement in Salé. Dans Alison Baker. *Voices of Resistance: Oral Histories of Moroccan Women* (93-114). New York: State University of New York Press.

¹⁷⁶ Les arrestations concernaient principalement les hommes. Baker, A. *Op. cit.*

¹⁷⁷ En opposition avec l'Istiqlal dont le militantisme était plus ouvert et présent dans l'espace public. Rivet, D. (2012). *Op. cit.*, 322

¹⁷⁸ C'est la traduction utilisée par toutes les chercheuses et tous les chercheurs qui en ont parlé dans des études en français.

Ayant tenu une première Assemblée générale en mai 1947 dans la ville de Fès¹⁷⁹, la première présidente des «sœurs de la pureté», Habiba Guegoussa, prenait la parole afin d'appeler à lutte, mais en étant très vague sur les objectifs de l'organisation. Après avoir remercié le Sultan pour s'être positionné en faveur de l'éducation des femmes, elle a continué comme suit :

En créant cette association, nous avions pour objectif de rejoindre la lutte menée pas nos sœurs d'autres pays de la région. Nous ne sommes pas moins intelligentes, ni moins éduquées que nos sœurs d'ailleurs, et on ne nous a pas moins bien élevées. Ce qui nous manque, ce sont les conditions appropriées. (...) Notre devoir est de nous rassembler, de travailler dur et de faciliter ainsi notre propre renaissance.¹⁸⁰

Les militantes de cette organisation ne croyaient pas que l'accès à l'éducation était l'unique facteur d'émancipation des femmes, mais que celle-ci ne pouvait se faire qu'à travers un ensemble de changements sociaux, particulièrement par la conquête de droits. Adhérent aux idées de renaissance précédemment exposées, elle se référait, tout au long de son discours, à ce que les femmes d'ailleurs, c'est-à-dire les Égyptiennes, avaient accompli afin de justifier la nécessité du combat qu'elle souhaitait mener avec les militantes des «sœurs de la pureté». À l'occasion de leur première Assemblée générale, elles se seraient positionnées pour lutter contre l'ignorance, et l'analphabétisme, en faveur de l'accès à l'éducation, pour l'abolition des traditions erronées, et le partage d'expériences¹⁸¹. À ces objectifs, la linguiste Marocaine Fatima Sadiqi dans son ouvrage *Moroccan Feminist Discourses*, rapporte que ces femmes ont posé des actions selon trois grands axes, soit pour l'abolition de la polygamie, la dignité dans la sphère privée, ainsi que pour obtenir une visibilité sur la scène politique. Ainsi, leurs actions se distinguent de celles des militantes de l'Istiqlal qui luttaient principalement pour l'accessibilité à l'éducation et à

¹⁷⁹Guessoussa, H. (1947). Un discours d'ouverture. Dans Sadiqi, F., Nowaira, A., El Kholy, A. et M. Ennaji (dir. 2013). *Des femmes écrivent l'Afrique : L'Afrique du Nord* (p.225-227). Paris : Karthala, 266

¹⁸⁰*Ibid*, 267

¹⁸¹Baker, A. *Op. cit.*, 59.

l'indépendance, en plus d'apporter leur soutien et des soins aux prisonniers politiques. Certains points leur étaient tout de même communs, dont la volonté de réaliser l'émancipation des femmes marocaines, et le fait de principalement rassembler des femmes éduquées dans leur organisation.

Les premières Marocaines qui ont fréquenté les institutions scolaires semblent généralement avoir elles-mêmes posé des actions afin que les générations suivantes puissent aussi y accéder, mais toujours en collaboration avec des hommes. L'un des exemples les plus percutants, mise à part Malika El Fassi, est la Princesse Lalla Aïcha. Celle-ci, quelques années après avoir obtenu son certificat d'études primaires, a pris la parole en public à Tanger, ce qui fit d'elle un symbole d'émancipation des femmes.

3.8. Lalla Aïcha, l'accès des femmes à l'éducation, et le panarabisme

La princesse Lalla Aïcha, fille du Sultan Moulay Youssef qui deviendra Mohamed V, est devenue en 1947 le symbole de l'émancipation des femmes marocaines. Déjà en 1943, Malika El Fassi, par le biais de son article *Une avancée importante pour l'éducation des filles*, la présentait comme un exemple, alors qu'elle faisait partie du groupe des sept premières Marocaines à obtenir des certificats d'études primaires. Son père l'aurait ensuite envoyée dans différentes grandes villes du royaume afin qu'elle rencontre des parents dans le but qu'ils abandonnent leurs préjugés quant à l'éducation des filles¹⁸². Étant donné l'allégeance des populations marocaines au Sultan, le fait que la princesse ait poursuivi des études aurait contribué à faire tomber les réticences de certains parents quant à l'éducation de leurs filles.

¹⁸²Baker, A. *Op. cit.*

Un second moment important qui contribua à la fois à l'ériger comme symbole de l'émancipation des femmes, et à répandre les idées panarabistes, tout en servant la cause nationaliste, est le discours qu'elle a prononcé en avril 1947 dans la ville de Tanger. Il se révèle être un évènement historique déterminant, puisque c'est la première fois qu'une femme prend la parole en public dans l'histoire du Maroc contemporain, et de surcroît, elle le fait dévoilée. Son allocution allait en continuité avec celle prononcée par son père, la veille, par laquelle il avait ouvertement appuyé la Ligue arabe, tout en soutenant les partis nationalistes du pays¹⁸³. Par les paroles qu'elle a prononcées, Lalla Aïcha adoptait la même posture patriotique, mais à la différence du Sultan, les femmes étaient au centre de ses propos.

Après avoir parlé de l'importance de la nécessité de travailler pour la nation, elle fait valoir l'importance du panarabisme en parlant des idées modernes portées par Mohamed Ali en Égypte¹⁸⁴, puis par Hassan 1^{er}, Sultan marocain du début du XIX^e siècle. Elle y a aussi posé la question du mouvement pour l'éducation et de l'émancipation des femmes en félicitant les Égyptiennes, qu'elle considérait comme étant les instigatrices de celui-ci au Moyen-Orient. Lalla Aïcha soutient, après les avoir remerciées, que «c'est en suivant leur exemple et en répondant à l'appel de notre Sultan que les filles et les femmes marocaines ont entrepris, avec courage et détermination, de poser les fondements d'un renouveau culturel marocain¹⁸⁵». À la suite de quoi, elle s'exprime sur l'importance pour les filles d'aller à l'école, dont elle attribue l'existence de celles leur étant ouvertes au Sultan. Elle croit, tout comme

¹⁸³Rézette. *Op. cit.*, 174

¹⁸⁴Important gouvernement en Égypte sous domination ottomane. Il est particulièrement connu pour avoir mis en place des réformes ayant permis la modernisation de l'État, de l'éducation, de l'agriculture et du système militaire dans cette région. Son nom est souvent orthographié Méhémet Ali, nous avons fait le choix de l'écrire de la même manière dont il est présenté dans la traduction du discours prononcé par la Princesse Lalla Aïcha et présenté dans l'ouvrage *Des femmes écrivent l'Afrique. Afrique du Nord*. Sadiqi, F., Nowaira, A., El kholy A. et Ennaji M. (2013). *Des femmes écrivent l'Afrique. Afrique du Nord*. Paris : Édition Karthala.

¹⁸⁵Lalla Aïcha, (1947). Discours d'une princesse dévoilée. Dans Sadiqi, F., Nowaira, A., El Kholy, A. et M. Ennaji (dir. 2013). *Des femmes écrivent l'Afrique : L'Afrique du Nord* (p.225-227). Paris : Karthala, 260

son père que : «c'est au niveau de l'éducation que se mesurent la civilisation et le progrès d'une nation. Elle est la clé de la réussite du programme de réformes royales qui conduira le Maroc au progrès et réduire la distance qui nous sépare de la prospérité¹⁸⁶». Elle concluait en glorifiant l'unité du peuple, facteur qu'elle considérait comme déterminant pour la réussite de la nation.

Son allocution était à forte saveur patriotique, tout en étant innovateur alors qu'elle attribuait aux femmes un rôle en décalage avec la position sociale leur étant traditionnellement accordée. Au discours qui revendiquait l'éducation des filles et des femmes pour en faire de bonnes mères, ainsi que de parfaites épouses, était juxtaposé un message supplémentaire, promouvant l'acquisition de droits et l'accès à la sphère publique.

Cette prise de parole publique a mené Lalla Aïcha à devenir une icône de l'émancipation féminine, comme le soulignent les nombreux commentaires de femmes la glorifiant, dont celui formulé par Habiba Guessoussa à l'occasion de la première Assemblée générale des «sœurs de la pureté». Dans son discours, prononcé à peine plus d'un mois après cet événement, elle soutenait qu'elle considérait Lalla Aïcha «comme la dirigeante de notre mouvement¹⁸⁷». La princesse, comme d'autres Marocaines de sa génération qui ont été scolarisées, a ensuite milité pour l'amélioration des conditions d'existence, et l'émancipation des femmes. Elle a continué ses actions après l'indépendance, par exemple en ayant été à la tête d'une délégation de femmes s'étant rendue à Damas en 1957 afin de participer au premier Congrès des femmes arabes¹⁸⁸, et par sa position d'ambassadrice du Maroc dans différents États européens.

¹⁸⁶*Ibid*, 261

¹⁸⁷Guessoussa, H. *Op. cit.*, 267

¹⁸⁸Baker, A. (1998). *Op. cit.*

3.9. Femmes éduquées et changements sociaux

Les exemples les plus connus de Marocaines ayant milité en faveur de l'amélioration des conditions des femmes et de l'accès de celles-ci à l'éducation sont Malika El Fassi et la Princesse Lalla Aïcha. Il ne faut quand même pas négliger le fait que de nombreuses autres femmes ayant été scolarisées dans les années 1940 et 1950 ont, suite à leurs études, œuvré en ce sens, ainsi que dans des organisations à caractère social. Comme il a été exposé précédemment, certaines d'entre-elles se sont investies dans les branches féminines des deux principaux partis politiques, soit l'Union des femmes marocaines, et les «sœurs de la pureté», mais ce n'est pas tout.

Zhor Lazraq, par exemple, a fondé, après l'indépendance, l'Association de protection de la famille, toujours existante aujourd'hui et figurant à la liste des organisations reconnues comme étant d'utilité publique par le gouvernement chérifien¹⁸⁹, en plus d'avoir œuvré pour l'alphabétisation des femmes pendant la période coloniale¹⁹⁰. Rqui Lamrania, qui a aussi été active au sein de l'Istiqlal, soutient avoir pris part à la mise en place du Croissant-Rouge de Salé en plus d'avoir travaillé dans les services sociaux du gouvernement marocain. D'autres ont, suite à leurs études, enseigné à leur tour, comme Fatima Benslimane Hassar qui a été institutrice dans une école libre de Salé. Celle-ci, près d'une quarantaine d'années après l'indépendance travaillait toujours dans le milieu communautaire, étant directrice exécutive de la Ligue de protection de l'enfance de Rabat¹⁹¹. Cette dernière, tout comme Zhor Lazraq, vu leur engagement, ont ainsi fait partie, aux côtés de la Princesse Lalla Aïcha, de la délégation de Marocaines se rendant à Damas en 1957 à l'occasion de Congrès des femmes arabes. Un autre exemple important est celui propre à un groupe de cinq

¹⁸⁹Secrétariat général du gouvernement. Liste des associations reconnues d'utilité publique. Récupéré le 13 août 2015. http://www.sgg.gov.ma/Portals/1/association_pdf/liste_Associations_RUP.pdf

¹⁹⁰Baker, A. (1998). *Op. cit.*

¹⁹¹Baker, A. (1998). *Op. cit.*

femmes, qui en novembre 1955, adressait une lettre à Lalla Radia Ouazzani Chahdi, qui avait aidé Malika El Fassi, une dizaine d'années plus tôt, à l'ouverture d'une institution d'éducation secondaire pour filles liée à la Qaraouiye. Après lui avoir adressé leurs remerciements pour tous les efforts qu'elle avait accomplis en faveur de l'enseignement des Marocaines, le groupe d'anciennes élèves disait lui remettre un montant d'argent, qui n'est pas déterminé, afin d'apporter contribution à l'œuvre qu'elle a commencée. Ainsi, elles contribuaient à soutenir l'accès à l'instruction des filles, tout comme elles ont pu en bénéficier grâce aux actions menées par Lalla Radia¹⁹².

Un dernier exemple significatif est celui d'Alia Khsasiya, originaire de Fès, important centre de savoir et foyer du nationalisme. Cette journaliste a écrit un court texte en 1950, dans lequel elle présente une discussion entre deux jeunes étudiantes qui commentent l'ouvrage *La libération de la femme* de Qasim Amin. Présentant, elle aussi, Lalla Aïcha comme symbole de l'émancipation des femmes acquise par le biais de l'éducation, elle considérait, en plus, que les Égyptiennes étaient un véritable exemple à suivre. Après avoir glorifié les bienfaits de l'éducation, elle concluait en soutenant :

Notre nation a besoin de femmes éduquées, capables d'aider les hommes et la société, elle n'a pas besoin de femmes émancipées de manière superficielle. Pour finir, j'ajouterai qu'en tant que jeune femme marocaine, je suis certaine que les femmes de notre pays atteindront leurs objectifs et obtiendront les droits qu'elles réclament si elles sont capables de respect, de décence et de sens moral. Vive vos réalisations, jeunes femmes du Maroc!¹⁹³

Bien que la nature de ses actions en faveur des droits des femmes se distingue de celles posées par les Marocaines précédemment nommées, elle fait la promotion de

¹⁹²Lhiyana, Z., Mernissi, F.A., Elbalqali, H., Kerzazi, A. et F. Bourqadia. (1955). À Lalla Radia, notre phare éternel. Dans Sadiqi, F., Nowaira, A., El Kholy, A. et M. Ennaji (dir. 2013). *Des femmes écrivent l'Afrique : L'Afrique du Nord* (p.287-289). Paris : Karthala.

¹⁹³Khsasiya, A. (1950). L'émancipation des femmes. Dans Sadiqi, F., Nowaira, A., El Kholy, A. et M. Ennaji (dir. 2013). *Des femmes écrivent l'Afrique : L'Afrique du Nord* (p.278-28). Paris : Karthala, 281

leur émancipation en leur lançant un appel sur la nécessité d'agir et de s'éduquer. Son discours à forte teneur nationaliste était imprégné des idées panarabistes, faisait pleinement référence aux Égyptiennes, et en appelait à la modernité tout en restant décente et préservant une bonne morale.

D'abord menée par des hommes de l'élite, la lutte pour l'accès à l'éducation a finalement été reprise par des femmes qui ont su lier leur émancipation à celle de la nation. Bien que minoritaires, ces quelques Marocaines ont contribué à l'ouverture de l'espace public à celles des générations suivantes, parce qu'elles ont su utiliser leur position sociale au sein des élites traditionnelles et nationalistes, et elles ont réussi à concilier le discours émancipateur des femmes à celui de la nation. Elles partagent ainsi une position de classe avec les hommes appartenant à la monarchie et aux cercles nationalistes.

3.10. L'éducation des filles et des femmes au lendemain de l'indépendance

Le premier parti à avoir accédé au pouvoir suite à la décolonisation, officialisée en mars 1956, ayant été l'Istiqlal, et le premier ministre de l'éducation étant Allal El Fassi, il aurait pu être facile de croire que l'accès à l'indépendance aurait permis de mettre fin à l'analphabétisme des femmes, et de compléter la lutte pour l'ouverture du système d'éducation à celles-ci. Allal El Fassi étant un fervent défenseur du salafisme, et de la scolarisation des femmes, écrivait d'ailleurs, en 1952 :

Aujourd'hui l'orientation progressiste exige de restituer à la femme tous ses droits et en premier lieu le droit d'élire et d'être élue. Rien dans l'Islam n'empêche de lui reconnaître ces droits. Les femmes émettaient

leurs opinions à l'époque du Prophète. Aïcha et Fatima ont participé aux choix des Califes après le Prophète.¹⁹⁴

Malgré ce respect pour les droits des femmes, et l'ouverture de celles-ci à la sphère publique, certaines inégalités ont perduré au-delà de l'indépendance, dont en ce qui a trait à l'éducation. La situation était hautement complexe, le nouvel État avait hérité de systèmes d'éducatives inégalitaires dont le but principal était de servir les intérêts des colonisateurs. Les rapports produits sur l'état de l'éducation annuellement pour l'UNESCO démontrent très clairement que l'expansion et la refonte du réseau scolaire, ne sont pas parvenues à éliminer les inégalités dont il était porteur, et qu'en dépit de tous ces efforts, plus de 1 500 000 enfants d'âge scolaire n'allaient toujours pas à l'école¹⁹⁵. Dès 1955, de nouvelles écoles ont été construites, que des classes ont été ajoutées aux établissements déjà existants, et que la progression scolaire après un an d'indépendance était de 136 129¹⁹⁶, la disproportion garçons-filles sur les bancs d'école était très forte. Ces rapports révèlent qu'en 1958, alors que 439 329 garçons et hommes étaient inscrits dans des établissements scolaires, tous grades confondus, ce n'est que 186 330 filles et femmes qui l'étaient. Plus le niveau d'enseignement était haut, plus la disproportion était forte, comme le démontre ce tableau :

¹⁹⁴Gaudio, A. *Op. cit.*

¹⁹⁵ Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. (1956). *Annuaire international de l'éducation* vol. XVIII. Récupéré de : <http://www.ibe.unesco.org/fr/services/documents-en-ligne/ibedocs-fr/rapports-nationaux.html>

¹⁹⁶ Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. (1956). *Annuaire international de l'éducation* vol. XVIII. Récupéré de : <http://www.ibe.unesco.org/fr/services/documents-en-ligne/ibedocs-fr/rapports-nationaux.html>

3.1. État de l'enseignement au Maroc en 1958 selon les genres

Type d'enseignement	Garçons	Filles
Supérieur islamique	11 077	291
Secondaire musulman	19 208	3 255
Primaire musulman	340 357	128 008
Privé musulman	42 130	30 220
Technique 2 ^e degré	1 427	703
Technique 1 ^e degré	4 989	3 106
Secondaire européen	1 016	1 138
Écoles normales	6	1
Primaire européen	4 242	4 310
Israélite	14 877	15 244
Total	439 329	186 330

Source : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. (1958). Annuaire international de l'éducation vol. XX. Récupéré de : <http://www.ibe.unesco.org/fr/services/documents-en-ligne/ibedocs-fr/rapports-nationaux.html>

Même si le ministère de l'éducation s'est préoccupé d'ouvrir le système d'éducation aux Marocaines, il y a une grande disparité quant aux places offertes en vertu des genres au niveau primaire. L'inégalité des effectifs en matière d'éducation secondaire et supérieure n'était pas le simple résultat d'un accès plus facile pour les hommes. Les filles et les femmes ayant été scolarisées avant l'indépendance étaient très peu nombreuses, en conséquence, rares étaient celles pouvant accéder à ces niveaux d'études. En ce qui concerne l'enseignement technique, les formations offertes aux jeunes femmes étaient fortement imprégnées par les rôles sociaux leur étant traditionnellement associés. Elles pouvaient principalement s'inscrire à des cours de couture, d'économie domestique, et de puériculture¹⁹⁷.

¹⁹⁷Maroc. (1957). *Op. cit.*

3.11. Conclusion

L'étude de l'ouverture des systèmes d'éducatons aux femmes de confession musulmane pendant la période coloniale est indissociable de l'émergence des idées salafistes, des combats pour l'obtention de droits pour les Marocains comme les Marocaines, ainsi qu'au mouvement nationaliste voulant mettre fin à la domination française. La lutte a d'abord été lancée par des hommes, principalement issus de l'élite, mais les premières femmes graduées ont vite su s'y joindre. Leur implication dans lutte est particulièrement admirable, puisque jusqu'à la veille de la libération nationale, l'accès à l'espace public pour les femmes était quasi inexistante. Malgré leur adhésion, ce sont des hommes qui ont été les principaux artisans du système scolaire, tant pendant la colonisation qu'au lendemain de l'indépendance, ce qui les a empêchés d'avoir le plein pouvoir sur leurs conditions d'existence. Ceci étant dit, cette problématique relative à l'éducation des femmes n'est pas exclusivement propre à la population musulmane, puisque ce sont aussi des hommes qui ont aussi œuvré pour l'ouverture d'écoles de filles dans la communauté judéo-marocaine, à la différence que la mise en place d'un réseau étant destiné aux jeunes juives remonte à l'époque précoloniale.

CHAPITRE IV

QUAND LES COLONISATEURS ET COLONISATRICES SONT DES CORELIGIONNAIRES : LES ÉCOLES DE FILLES DE L'ALLIANCE ISRAËLITE UNIVERSELLE

L'organisation internationale qu'est l'Alliance israélite universelle (AIU) a été fondée en 1860 sous l'initiative du politicien Adolphe Crémieux¹⁹⁸, et de six autres hommes¹⁹⁹, notables et intellectuels français de confession juive. Dans un contexte où des juifs de partout dans le monde vivaient des persécutions en vertu du simple fait religieux²⁰⁰, et de la multiplication d'œuvres philanthropiques en Occident, ces hommes ont eu la volonté de mettre en place une structure ayant des visées d'émancipation et de «progrès moraux²⁰¹», doublées d'une volonté de protection et d'unité des israélites. Fortement marqués par les idées et valeurs de la Révolution française²⁰², telles les libertés de conscience et de culte, les fondateurs de l'Alliance vouaient un important attachement à la République française, ce qui a grandement influencé le socle idéologique de cette organisation qui se voulait à la fois politique et internationaliste²⁰³. Ces idées, les pionniers de l'Alliance souhaitent les transmettre aux juifs et aux juives d'Afrique du Nord et «d'Orient²⁰⁴», car selon eux l'ascension

¹⁹⁸ Adolphe Crémieux avait, avant la fondation de l'Alliance israélite universelle, celui-ci avait déjà participé à la fondation d'institution scolaire primaire en Égypte, en collaboration avec l'«orientaliste» Salomon Munk dans les années 1840. Leven, N. *Op. cit.*, 66. Il est principalement connu pour être à l'origine du Décret Crémieux datant de 1870, alors qu'il est ministre de la Justice, accordant la citoyenneté française aux juifs d'Algérie.

¹⁹⁹ Soit Aristide Astruc, Isidor Cahen, Jules Carvalo, Narcisse Leven, Eugène Manuel, et Charles Netter.

²⁰⁰ Dont les massacres de Damas, l'Affaire Isidor Cahen, ainsi que l'Affaire Mortara, sans oublier, comme le souligne Perrine Simon-Nahum dans «Aux origines de l'Alliance», la propagande antisémite courante de l'époque en Europe.

²⁰¹ Alliance israélite universelle. (1861). *Nouveaux statuts de l'Alliance israélite universelle*. Paris : Imprimerie A. Wittersheim, 3.

²⁰² Et ayant vécu tous, eux-mêmes, la Révolution de 1848

²⁰³ Simon-Nahum, P. (2010). Aux origines de l'Alliance. Dans A. Kaspi (dir.), *Histoire de l'Alliance israélite universelle de 1860 à nos jours* (p.11-52). Paris : Armand Colin, Paris.

²⁰⁴ La perception de ce qu'était «l'Orient» par les dirigeants de l'Alliance israélite universelle était assez large comme le souligne Georges Weill : «l'Orient désignait tous pays situés hors de l'Europe occidentale, en Afrique et en Asie, mais aussi ans les Balkans à peine délivrés du joug turc.» Weill, G. *Op. cit.*

sociale passait par un redressement moral qui ne peut se réaliser qu'à travers «l'instruction et les lumières de la civilisation occidentale parmi ces populations²⁰⁵». Remplis de préjugés envers leurs coreligionnaires, ces jeunes réformateurs éclairés croyaient qu'il fallait secourir les masses juives de la pauvreté tant matérielle que morale, et des persécutions antisémites²⁰⁶, puisque supposément incapables de le faire par eux-mêmes étant complètement isolées de la «civilisation».

Ainsi, peu de temps après sa mise en place, le Comité central basé à Paris tentait d'élaborer la structure de l'organisation en fondant des Comités locaux dans de nombreuses villes où vivaient des communautés juives. Elle initia alors ses premières activités éducatives en entreprenant de fonder des écoles primaires, d'abord au Maroc, en Tunisie, en Libye et en Syrie. Ces institutions scolaires, dans lesquelles se conjugaient éducation occidentale et religieuse, n'étaient en fait que la base d'un grand réseau scolaire qui allait bientôt s'étendre de l'Afrique du Nord à l'«Orient», dans le but d'une «régénération²⁰⁷» des communautés juives y vivant.

4.1. Les objectifs de l'Alliance israélite universelle

Les fondateurs de l'Alliance, comme leurs contemporains, étaient des républicains convaincus. Ses bases idéologiques et ces objectifs principaux en ont d'ailleurs largement été inspirés. Les tenants de l'organisation croyaient que leur diffusion allait contribuer au relèvement moral des israélites, à mettre fin aux injustices et

²⁰⁵ Alliance israélite universelle. (1863). Procès-verbal de l'Assemblée générale de l'Alliance israélite universelle tenue le 18 juin 1863. *Bulletin de l'Alliance israélite universelle*, 3.

²⁰⁶ Leven, N. *Op. cit.*

²⁰⁷ L'Alliance utilisait ce terme afin de définir sa mission d'émancipation civique et politique des juifs des pays où elle œuvrait, et s'apparentait fortement au processus de colonisation européenne. Voir Navon, A, *Op. cit.*; Aron, R. (1989). *De l'instruction à l'émancipation*. Paris : Calmann-Lévy.

persécutions qu'ils vivaient. Ces derniers étaient inscrits dans les Statuts de l'Alliance dès sa création en 1860 :

1. De travailler partout à l'émancipation et aux progrès moraux des israélites;
2. De prêter un appui efficace à ceux qui souffrent pour leur qualité d'israélites;
3. D'encourager toute publication propre à amener ce résultat²⁰⁸.

Percevant les communautés juives «d'Orient» et d'Afrique du Nord comme déshéritées moralement, l'AIU croyait pouvoir réaliser le premier objectif par l'éducation. La réalisation du second but était intrinsèquement liée aux valeurs républicaines, mais plus particulièrement au principe de liberté de culte et de conscience, qui par sa diffusion participe à faire disparaître « dans un pays ou dans un autre quelques-unes des barrières qui séparaient autrefois, et qui séparent encore, hélas! Aujourd'hui, les citoyens d'une même patrie, parce qu'ils invoquent et prient sous une forme différente l'Éternel, leur Père à tous.²⁰⁹ » Considérant les juifs d'Europe de l'Est et d'Afrique du Nord comme des populations à risque d'être persécutées à cause de leur religion, les tenants de l'Alliance voyaient leur organisation comme étant un «instrument d'assistance et de protection» qui contribuait à atténuer, voire faire disparaître, les injustices que leurs coreligionnaires subissaient encore. À ces trois objectifs s'ajoute la volonté d'unifier les juifs de toute la planète, mais aussi de propager la «fraternité humaine²¹⁰» sans distinction de culte. La réalisation de cet éventail d'objectifs pouvait se faire par divers moyens, mais particulièrement par l'élaboration d'un système scolaire inspiré du modèle français adapté aux réalités culturelles et religieuses de chacun des pays.

²⁰⁸ Alliance israélite universelle. (1860). III. Statut. *Bulletin de l'Alliance israélite universelle*, 22

²⁰⁹ Alliance israélite universelle. (1862). Procès-verbal de l'Assemblée générale de l'Alliance israélite universelle tenue le 10 avril 1862. *Bulletin de l'Alliance israélite universelle*. 1^{er} mai 1862, 87

²¹⁰ Alliance israélite universelle. (1860). *Op. cit.*, 17.

4.2. Les débuts de «l'œuvre scolaire» au Maroc

À cette époque, l'AIU en est à ses premiers balbutiements et cherche à créer des liens avec les populations par le biais de la mise en place de Comités locaux et régionaux. Elle travaillait de pair avec des organisations juives déjà influentes afin d'initier son œuvre scolaire. Le projet de fonder une première école dans l'Empire chérifien ne provient pas directement du Comité central de l'Alliance, mais plutôt de James Picciotto²¹¹ du *Board of deputies* de Londres.

Suite à un voyage effectué en 1859 dans le but d'enquêter sur les conditions d'existence des communautés judéo-marocaines au compte du *Morocco Relief Fund*²¹², celui-ci demandait à l'Alliance de le mettre en contact avec Emmanuel Menahem Nahon, Vice-consul de France à Tétouan, afin de fonder une institution d'éducation primaire. Une fois le contact établi, et que M. Nahon avait réussi à réunir tous les éléments nécessaires à la concrétisation du projet, c'est-à-dire un montant de 200 francs et un instituteur européen, la première école de l'Alliance fût inaugurée en décembre 1862 dans la ville de Tétouan. M. Hermann Cohn était nommé comme directeur. Réservée exclusivement aux garçons israélites, l'école était fréquentée, dès sa fondation, par plus de 160 élèves suivant un programme fortement inspiré par le modèle français, mais divergent sur certains aspects telle la laïcité. Le cursus scolaire était ainsi imprégné par le judaïsme, tant par rapport à l'aspect spirituel qu'historique, en plus d'être adapté à certaines réalités régionales, principalement en ce qui a trait à l'apprentissage des langues. L'initiative ayant été bien reçue par la population juive

²¹¹Alliance israélite universelle. (1862). Compte rendu sommaire des séances du comité : Assemblée générale du 30 mai 1861. *Bulletin de l'Alliance israélite universelle*, 5. James Piocetto, que l'on peut aussi voir orthographié Peixiotto. Il a aussi été Président de la *Morocco-Relief Fund*, œuvre philanthropique anglaise. Il est à noter que Piocetto n'est pas toujours présenté comme l'initiateur de la mise en place de l'École de Tétouan, mais comme quelqu'un qui y a en quelque sorte contribué.

²¹²Chouraqui, A. *Op. cit.*, 52

tétouanaise, M. Nahon demandait ensuite de l'aide afin de pouvoir mettre en place une seconde école pour garçons à Tanger²¹³. Ce à quoi le Comité central de l'Alliance répond positivement en promettant son «concours moral et financier²¹⁴» pour réaliser le projet qui s'est concrétisé dans les mois suivants la demande. Au même moment, une institutrice vivant à Tanger, dont l'identité est inconnue, s'adressait aussi à l'Alliance afin qu'une institution similaire destinée aux fillettes ouvre ses portes²¹⁵.

Suite à cette demande, et grâce aux efforts soutenus de Nahon liés à ceux du *Board of deputies* londonien, une première école pour filles était alors mise en place au Maroc dans la ville de Tétouan. Toutefois, celle-ci semble avoir dû faire face à différents problèmes, et ferma ses portes pendant plus de deux décennies²¹⁶. Entre temps, d'autres écoles pour filles ont tout de même été fondées au courant de ces vingt années, dont celle de Tanger en 1864.

L'année suivant plus de 630 enfants marocains de confession juive, dont 130 fillettes, fréquentaient ces 4 écoles. Constatant le succès de celles-ci, mais surtout de la force que l'éducation peut être comme facteur de changements sociaux et moraux, la fondation d'un important réseau scolaire devenait l'une des priorités de l'Alliance dont le premier objectif est « de travailler partout à l'émancipation et aux progrès moraux des israélites²¹⁷», tout en créant un sentiment d'unité entre les juifs «orientaux». Par le biais de son *Bulletin* de janvier 1865, les têtes dirigeantes de l'organisation appelaient au concours de tous les israélites à contribuer et à prendre conscience qu'un réseau scolaire qui allait bénéficier aux juifs et aux juives de

²¹³Le directeur est le Dr Bernard Lévy, quelque temps plus tard, il fût aussi nommé inspecteur des écoles de Tanger.

²¹⁴Alliance israélite universelle. (1864). Compte rendu des séances (dernier trimestre de 1863) *Bulletin de l'Alliance israélite universelle*, 4

²¹⁵*Ibid*, 5

²¹⁶Navon, A. *Op. cit.*; Aron, R. *Op. cit.*, 72.

²¹⁷Alliance israélite universelle. (1864). Compte rendu des séances (dernier trimestre de 1863) *Bulletin de l'Alliance israélite universelle*, 3

partout. Les principaux instigateurs²¹⁸ du réseau marocain, parmi lesquels se trouvent James Picciotto, E-M Nahon, et Bernard Lévy, et vu le succès des premières écoles, ont redoublé leurs efforts afin d'en fonder davantage. En 1866, on comptait sept institutions scolaires de l'Alliance israélite universelle au Maroc, soit à Tanger, Tétouane, et Mogador²¹⁹, toutes trois ayant une école de filles et une de garçons, ainsi qu'à Safi où l'éducation était alors un privilège masculin.

4.3. Le développement du réseau scolaire au Maroc

Le développement de cette œuvre scolaire n'a cessé de progresser au cours des décennies qui suivirent la fondation de l'organisation. Même si l'Alliance se préoccupait du sort des juives et des juifs de nombreuses contrées, c'est au Maroc que ses efforts en matière d'éducation ont pris le plus d'importance. Au départ, ces institutions ont principalement été implantées dans des villes côtières, et dans quelques grandes villes de l'intérieur²²⁰. En 1912, année de la mise en place du Protectorat français dans l'Empire chérifien, plus de 5 240 élèves fréquentaient les écoles de l'AIU, dont 2 025 jeunes filles²²¹. Cet effectif comprend les enfants qui

²¹⁸Bien que certaines femmes collaborent déjà au fonctionnement des écoles de l'AIU au Maroc, dont Mme Carmen et Mlle Gogman qui ont toutes deux travaillé à l'école de Tétouan, rien n'est dit qu'en a leur volonté d'élargir le réseau scolaire.

²¹⁹La création des écoles de Mogador et de Safi pour garçons serait le résultat des efforts d'un certain M. Baumier. Sémach, Y. D. (1931). L'enseignement israélite au Maroc et les écoles de l'Alliance israélite. *Les Cahiers de l'Alliance israélite universelle – Paix et droit*. 11(9), 9

²²⁰Des écoles ont été fondées à Larache (1873), Elskar (1879), Fès (1883), Casablanca (1887), entre 1901 et 1912 : Rabat, Mazagan, Safi, Mogador (Essaouira), Meknès, Marrakech, Azemmour, et Salé.

²²¹Sémach, Y. D. *Op. cit.*, 9. Cette donnée est tirée de l'organe de presse de l'Alliance et c'est pour cette raison qu'elle a été retenue, toutefois, il est important de noter que les effectifs changent d'un document à un autre. Selon l'historien Michaël Laskier, 5 036 enfants fréquentaient ces écoles en 1912, dont 1822 fillettes. Étant donné que l'écart est important, nous avons décidé de nous fier sur les documents produits par l'Alliance même. Laskier, M. (1983). *The Alliance Israelite Universelle and the Jewish Communities of Morocco, 1862-1962*. New York: State University of New York Press, 93

étaient inscrits dans les institutions de l'Alliance se trouvant dans la zone espagnole et dans la zone française.

L'avènement du Protectorat français au Maroc eut différentes conséquences sur l'œuvre scolaire de l'Alliance. Voulant créer à son tour un système d'éducation coloniale, le Résident général prit l'initiative d'établir des réseaux scolaires différenciés selon les identités ethniques et confessionnelles des communautés marocaines, mais essentiellement réservées aux garçons²²². Ayant comme objectif de mettre en place des «écoles franco-israélites», la Direction générale de l'Instruction publique, des Beaux-Arts, et de l'Antiquité a intégré différentes écoles (dont les écoles de Marrakech Meknès, Salé, Sefrou et Azemmour²²³) de l'Alliance à son propre réseau franco-israélite par la convention du 15 octobre 1915. Celle-ci n'a été en vigueur pendant qu'une seule décennie. En 1924, puis en 1928, cette convention a été modifiée par la Direction générale de l'instruction publique, en accord avec l'Alliance israélite universelle. Ainsi, l'AIU reprit le contrôle de ses institutions, tout en recevant des subventions du Protectorat. Cette situation résultait de la perception que les autorités coloniales avaient des populations juives. Dans les chapitres précédents, il a été démontré que les systèmes scolaires qui ont été mis en place par le Protectorat étaient fortement inégalitaires en raison des préjugés raciaux de l'époque. La Direction générale de l'enseignement considérait alors que se «trouvait dans les mellahs une population avide d'instruction²²⁴», ce qui était le résultat de près de 50 ans d'activités éducatives de l'Alliance dans la région. En conséquence, les autorités coloniales et l'AIU signaient une charte qui instaurait des conditions que

²²²En 1913, le Protectorat avait fondé des écoles européennes dans 15 villes, dans 5 d'entre elles se trouvaient des écoles pour filles, et à Casablanca l'école était mixte. Au côté de celles-ci, des établissements «indigènes» accueillant les jeunes musulmans avaient aussi été construits. Toutefois, seul un ouvroir à Rabat était ouvert fillettes musulmanes, et une école pour Sénégalaise se trouvait à Marrakech. Il fallut attendre 1934 pour que le Protectorat ouvre une école pour les Marocaines. Mis à part ces institutions, il y avait des écoles franco-israélites, et des franco-berbères.

²²³Grynberg, A. (2001) De nouvelles orientations du réseau scolaire ? Extraits d'un rapport de l'Alliance, avril 1948 – avril 1950. *Archives juives*, 34(1), 74-97

²²⁴Direction générale de l'instruction publique, des beaux-arts et des antiquités. *Op.cit.*, 50

l'organisation devait respecter afin de garder le contrôle de ses écoles. Cette charte obligeait l'Alliance à adopter des mesures d'hygiène, de mettre en place plus d'écoles, ainsi que «d'organiser l'enseignement manuel et professionnel²²⁵». Par la réintégration de ces écoles au réseau de l'AIU, l'institution était responsable de la quasi-totalité de l'éducation de la communauté judéo-marocaine²²⁶, alors que la réorganisation de la Direction générale de l'instruction accentuait le contrôle du Protectorat sur l'éducation des musulmans et des musulmanes.

Prônant les valeurs françaises et adhérant à la «mission civilisatrice», intrinsèque au colonialisme, l'Alliance était un réel agent colonisateur. En conséquence, la puissance coloniale en place ne pouvait que se réjouir de ses activités. Réciproquement, l'AIU qui, tout en voulant conserver la mainmise sur l'instruction des populations juives, disait bénéficier de la présence française, puisque «les progrès de la conquête française ont assuré pleine sécurité²²⁷», ce qui permit d'ouvrir des écoles dans les contrées les plus éloignées. Entre 1912 et 1930, l'effectif d'élèves avait pratiquement doublé, et il y avait des institutions scolaires dans plus de 26 villes du Maroc, comme le démontre le tableau de la page suivante :

²²⁵ *Ibid*

²²⁶ Sémach, Y. D. *Op. cit.*, 9

²²⁷ Alliance israélite universelle, «Séance extraordinaire annuelle du Comité central de l'Alliance Israélite universelle», *Cahiers de l'Alliance israélite universelle – Paix et droit*, 1930, A10, N9, p.12

4.1 Tableau sur le nombre d'élèves scolarisés dans les écoles de l'alliance en 1930

Villes	Mixtes	Filles	Garçons	Total
Azemmour	158			158
Ben Ahmed	76			76
Beni Mellal	95			95
Ber Rechid	35			35
Boujad	74			74
Casablanca		1021	942	2063
El Ksar	282			282
Fez		665	524	1189
Kenitra	40			40
Larache		163	217	380
Marrakech		385	390	775
Mazagan		269	203	472
Meknès	519			519
Midelt	86			86
Mogador		342	300	642
Oudjda	40			40
Ouezzan	81			81
Rabat		173	326	499
Safi		262	261	523
Salé		195	167	362
Séfrou	215			215
Settat	165			165
Tanger		418	482	900
Taourirt	65			65
Taroudant	80			80
Tétouane		301	188	489
Total	2011	4294	4000	10 305

Source : Alliance israélite universelle. (1931). Tableau des Écoles de l'Alliance israélite par pays. *Bulletin de l'Alliance israélite universelle – Paix et droit*, 11(3), 8

En 1931, sur les 40 479 enfants fréquentant des écoles de l'Alliance à travers le monde, plus de 10 305 enfants²²⁸ vivaient au Maroc, et répartis à travers 38 écoles se trouvant aussi bien dans les villes, que dans des bleds profonds et habituellement isolés. Continuant ses efforts de scolarisation, l'Alliance comptait plus de 77 institutions scolaires en 1953, principalement des écoles primaires, mais aussi des

²²⁸Sémach, Y-D. *Op. cit.*

écoles professionnelles, agricoles, et même une École normale hébraïque à Casablanca, une des seules qui formait des instituteurs et institutrices pour ses écoles à l'extérieur de la France.

Plus de 80% des enfants juifs et juives d'âge scolaire fréquentaient ces écoles, ce qui à l'époque était un niveau très élevé selon les dirigeants de l'AIU²²⁹. La fin du Protectorat n'a pas signifié la fin des activités de l'œuvre scolaire de cette organisation au Maroc, mais elle dut s'adapter aux nouvelles politiques du Ministère de l'enseignement public institué suite à l'accès du pays à l'indépendance. Divers changements ont dû ainsi être apportés, dont l'institution de l'arabe comme langue d'enseignement, mais aussi certains objectifs idéologiques. Charles Bensihmon, instituteur au Maroc, soulignait alors l'importance de former «de bons citoyens marocains fidèlement attachés à leur patrie²³⁰». La mission identitaire était devenue plurielle, puisque les dirigeants de l'AIU au Maroc souhaitaient à la fois stimuler un attachement au judaïsme et à la France, tout en promouvant le patriotisme marocain.

4.4. L'éducation des jeunes juives

Il a précédemment été mentionné que les deux premières écoles de l'Alliance fondées au Maroc étaient exclusivement ouvertes aux garçons. Avant la mise en place de ces institutions dans l'Empire chérifien, Yom Tob Sémach²³¹, soulignait que les garçons, fréquentant la Talmud-Tora, avaient déjà développé un goût pour l'apprentissage, alors que les filles et les femmes n'avaient pas ce devoir religieux, donc pas cette

²²⁹Braunschvic, J. (1954). L'œuvre scolaire de l'Alliance au Maroc. *Cahier de l'Alliance israélite universelle – Paix et droit*, 85, 6-10

²³⁰Bensimhon, C. (1957). La mission de l'instituteur marocain. *Cahiers de l'Alliance israélite universelle – Paix et droit*, 111, 64

²³¹Important acteur de l'AIU au Maroc, où il a été directeur de plusieurs écoles. Il a été publié à de multiples reprises par le biais des *Cahiers de l'Alliance israélite universelle – Paix et droit*

même «envie»²³². En ce qui concerne ces dernières, seules celles dont le père était rabbin avaient parfois accès à la même éducation que la gent masculine. Leur rôle traditionnel étant celui de mère s'occupant des enfants et des tâches domestiques²³³, leur éducation se faisait principalement dans la sphère privée, comme celle des Marocaines de confession musulmane avant leur accès aux écoles libres. L'objectif était de dispenser une éducation de type européen doublée d'une formation religieuse et d'histoire du judaïsme. Au départ, il est possible d'affirmer que l'accessibilité au travail n'était pas l'objectif principal de ces écoles, son but résidait plutôt dans la volonté de «régénération» des judéo-marocains et des judéo-marocaines. L'éducation des mères allait permettre de faciliter ce processus, puisqu'elles étaient perçues comme les responsables de la socialisation première des enfants. Par conséquent, l'éducation des jeunes filles est rapidement devenue une préoccupation de la même importance que celle destinée aux garçons. L'Alliance a alors mis en place des écoles pour filles dans les villes où elle en avait déjà fondé, Tanger et Tétouane, puis lança, en 1864, cet appel à l'ensemble des communautés juives :

Il faut des écoles pour les garçons!

Il faut des écoles pour les filles!

Les premières formeront une génération d'hommes, aptes à toutes les fonctions de la société, des citoyens utiles, faisant honneur à la religion qu'ils professent. Les secondes formeront des mères de famille, comme il en faut à cette génération nouvelle.

Les femmes qui, de plus en plus, doivent agir sur les mœurs, diriger la première éducation, inculquer des principes de morale durable, donner à l'enfant le sens divin de la religion, semer dans les âmes ces enseignements naïfs dont le souvenir ne s'efface jamais, que sont-elles

²³²Alliance israélite universelle. (1931). Tableau des écoles de l'Alliance, *Cahiers de l'Alliance israélite universelle – Paix et droit*, 11(9), 8

²³³Sémach, Yomtov. (1930). À travers les communautés israélites d'Orient. Visite des écoles de l'«Alliance israélite» (suite). *Les Cahiers de l'Alliance israélite universelle – Paix et droit*, 10(10), 7

presque partout, parmi les populations pauvres et dégradées dont nous parlons?²³⁴

Malgré cette forte volonté du Comité central basé à Paris, l'AIU dut faire face à différents problèmes, tels le manque de fonds, l'accessibilité à des locaux, mais particulièrement l'opposition de nombreux parents qui concevaient que la scolarisation des filles était un luxe²³⁵. Ne se laissant pas décourager par ces embûches à surmonter, l'Alliance déclarait en 1871 sa volonté de fonder une école pour celles-ci au côté de chacune des institutions pour garçons. L'importance que les fondateurs de l'AIU accordaient à l'éducation des filles relevait, entre autres, du fait que ces filles allaient à leur tour devenir des femmes qui dispenseront à leurs fils, qu'ils percevaient comme les citoyens de demain, les premières bases de leur éducation. À cette raison s'ajoute la volonté de transmettre «des habitudes d'ordre, de travail, de bons conseils, une direction morale²³⁶» qui contribueraient à l'émancipation de celles-ci. L'Alliance, ainsi que les enseignants et enseignantes y travaillant, ont donc pris l'initiative de vaincre ces obstacles pour réaliser leur entreprise.

En 1903, cette volonté tendait à se réaliser, alors que dans sept des huit villes où l'œuvre était active, se trouvaient des écoles pour fillettes²³⁷. Plus le développement du réseau progressait, plus ces embûches semblaient tendre à disparaître. C'est d'ailleurs ce qui ressort des discours de plusieurs institutrices ou directeurs des écoles, qui à travers leurs rapports au Comité central ont souvent souligné l'importance de la collaboration avec les parents.

²³⁴ Alliance israélite universelle. (1865). L'œuvre des écoles. *Bulletin de l'Alliance israélite universelle*, IV-V

²³⁵ Alliance israélite universelle. (1913). V. Israélites du Maroc. *Bulletin de l'Alliance israélite universelle*, 89

²³⁶ Alliance israélite universelle. (1871). Assemblée générale du 12 mai 1862. *Bulletin de l'Alliance israélite universelle*, 9

²³⁷ Ces villes sont Casablanca, Fès, Larache, Marrakech, Mogador, Tanger, et Tétouan, seule la ville de Rabat n'avait qu'une école pour garçons.

Albert H. Navon, qui a été plusieurs années directeur de l'École normale israélite orientale (ENIO), soulignait dans son ouvrage célébrant les 70 années d'existence que les fondateurs de l'Alliance s'étaient, au départ, heurtés à l'opposition de nombreux parents à l'ouverture des institutions, principalement dans les communautés les plus isolées. Intéresser les parents à l'œuvre scolaire de l'AIU était, vu la situation, l'une des consignes prescrites par le Comité central que le personnel se devait de suivre, et à laquelle les institutrices répondaient. D'ailleurs, plusieurs d'entre elles abordaient cette problématique dans leurs échanges avec le Comité central, que ce soit Mme Falcon (Cécile Haarscher), directrice du groupe scolaire de Marrakech en 1906 qui remarquait que l'école n'avait pas été ouverte de manière continue, ou l'institutrice, Mme Soussana, tout comme certaines de ses collègues, qui soulignait dans l'un de ses rapports l'opposition des parents à la scolarisation de leurs filles. Cette dernière, en 1919, observant la fermeture de certains parents à l'école et l'uniforme qu'elle imposait, considérait qu'elle devait commencer par convaincre les moins superstitieux en espérant que les autres suivraient par procédé d'imitation²³⁸. Les institutrices semblaient comprendre qu'il ne fallait pas imposer aux familles d'envoyer leur progéniture à l'école, mais bien les convaincre en démontrant les bienfaits qui pouvaient en découler.

Bref, les préjugés des parents, dont les mœurs n'avaient jamais été d'envoyer leurs filles étudier, doublés des frais d'écolage, semblent avoir ralenti quelque peu les projets de l'Alliance, comme l'évoque l'institutrice Mme Hacco de Mogador qui se satisfait de la diminution des préjugés des parents²³⁹. Vu la situation, le personnel et les membres des directions d'écoles ont maintes fois souligné dans leurs communications avec Paris l'importance de collaborer étroitement avec les parents, qu'ils et elles disaient devoir «éduquer» afin qu'ils perçoivent positivement les

²³⁸Soussana, Mme. (1916). Rapport trimestriel. *Collection de l'Alliance israélite universelle* (Maroc). Bibliothèque Widener, Université Harvard.

²³⁹ Hacco, M. (1917). Rapport trimestriel. *Collection de l'Alliance israélite universelle* (Maroc). Bibliothèque Widener, Université Harvard.

institutions. Au bout de plusieurs années, alors que le personnel multipliait ses efforts, et que les premières et premiers élèves issus des écoles de l'AIU avaient à leur tour eu des enfants qui étaient en âge scolaire, la situation semblait avoir changé. Ainsi, la directrice de l'École de filles de Marrakech, Mme Toledano, écrivait au Comité central de l'Alliance en 1934:

Il faudrait envisager au moins deux nouveaux groupes pour pouvoir loger tout le monde. La population juive, aussi importante que celle de Casablanca, se rend compte de jour en jour de la nécessité de l'instruction et se révolte de voir que dans d'autres villes moins importantes comme Mazagan ou Modagor, les parents n'ont aucune peine à faire admettre leurs enfants à l'école.²⁴⁰

Le manque de place est si bas dans cette grande ville comparativement à la demande, que des parents envoyaient leurs enfants étudier dans des villes où ils avaient de la parenté, soit là où se trouvaient des écoles pouvant les accueillir. Cette situation préoccupait le personnel, qui demandait, au Comité central, de pallier au manque d'institutrices, tout comme à l'accessibilité à des locaux de superficies suffisantes. Au courant des premières décennies du XXe siècle, le paysage avait considérable changé, du moins dans les grandes villes. À Casablanca, en 1930, des agents de sécurité devaient être sur place dans le but de gérer la horde de parents souhaitant l'admission de leur progéniture pour l'année scolaire. Près de six décennies après la fondation de l'AIU, des milliers de jeunes judéo-marocaines fréquentaient ces institutions scolaires où se chevauchait éducation française et judaïque. Toutefois, le cursus scolaire leur étant destiné divergeait sur de nombreux points de celui de leurs coreligionnaires masculins, le but étant entre autres d'en faire de parfaites ménagères et mères de famille, alors que les garçons devaient pouvoir conquérir l'espace public en devenant de bons citoyens et acquérir une formation afin d'obtenir une carrière.

²⁴⁰Toledano, Mme. (1934). Rapport trimestriel. *Collection de l'Alliance israélite universelle* (Maroc). Bibliothèque Widener, Université Harvard.

4.5. Conceptions différentialistes, éducations genrées

Longtemps, les filles et les garçons, les femmes et les hommes, ont été perçus et perçus comme différents et différentes, ce qui a eu pour conséquence de leurs associer des qualités et des fonctions sociales distinctes en fonction de leur sexe biologique. En fait, il s'agit d'une conception sexuée des êtres humains à travers laquelle les femmes seraient «programmées de l'intérieur²⁴¹», ce qui impliquerait qu'elles auraient des spécificités naturelles se différenciant de celles des hommes. Vu cette perception essentialiste des êtres humains, les systèmes scolaires occidentaux ont longtemps été constitués de cursus scolaires genrés, qui à leur tour renforçaient l'idée de nature et de différenciations biologiques des êtres humains. Les écoles de l'Alliance n'échappèrent pas à cette logique. Ayant une conception bien définie de ce qu'était, ou devait être, une «fille», puis une «femme», les leaders de l'AIU, tous des hommes, ont conçu un programme scolaire qui leur permettrait de développer les «qualités spécifiquement féminines». Croyant que celles-ci n'étaient pas acquises vu l'«état social déjà trop ancien», ils souhaitaient se servir de l'éducation pour développer «la douceur, la modestie, la simplicité dans la mise, le désir de briller autrement que par un étalage ridicule de bijoux ou de falbalas, le sentiment de l'égalité des riches et des pauvres, etc.²⁴²».

Ces présupposés ont mené l'AIU à concevoir des programmes scolaires distincts en vertu des sexes, mais aussi, des objectifs différents déterminés sur les mêmes bases. Dans l'extrait tiré du *Bulletin de l'Alliance israélite universelle* lançant l'appel à la création d'écoles, celles-ci étaient supposées faire des garçons des citoyens dignes du

²⁴¹Guillaumin, C. (1978). Pratique du pouvoir et idée de Nature (II) Le discours de la nature. *Questions féministes*, 2, 11

²⁴²Alliance israélite universelle. (1903). *Op. cit.*, 99

judaïsme «apte à toutes les fonctions de la société²⁴³», alors que les filles des bonnes mères de famille avec un «intellect» du même niveau que l'homme avec qui elles seront mariées²⁴⁴. Pour ainsi dire, la volonté était l'émancipation, mais une émancipation distincte par sa finalité et par l'espace social dans laquelle elle devait se réaliser. Alors que l'éducation des garçons donnait aux hommes un accès plus grand à la sphère publique, les femmes étaient toujours affectées principalement à la sphère privée. Avant l'arrivée de l'Alliance au Maroc, seule la gent masculine fréquentait les Talmud-Torah, alors que l'apprentissage des femmes se faisait dans le cadre familial vu leur destinée d'être mère. L'accès à l'éducation leur a permis de prendre place dans la sphère publique, tout en étant principalement associé à la sphère domestique, selon les fonctions sociales qui leur étaient associées.

Traditionnellement, les jeunes juives d'Afrique du Nord et «d'Orient» ne fréquentaient pas l'école pour apprendre à être de bonnes mères, cet apprentissage se faisait plutôt dans l'espace familial. Avec l'arrivée de l'œuvre scolaire de l'AIU au Maroc, cette éducation ne se faisait plus à la maison, mais dans les institutions de l'organisation. Toutefois, le modèle de mère et d'épouses promues par l'Alliance diffère du modèle traditionnellement valorisé dans les communautés judéo-marocaines. Les institutrices, que l'organisation percevait comme représentantes de la modernité²⁴⁵ européenne, souhaitaient aussi la transformation de ces jeunes filles tant moralement que physiquement. Plusieurs d'entre elles abordaient ce sujet dans leur rapport trimestriel. Critiquant d'abord l'hygiène, l'éducation offerte par les parents, l'apparence physique, et certaines habitudes de vie de leurs élèves, les institutrices se félicitaient ensuite des transformations qu'elles avaient souhaitées et réalisées.

²⁴³ Alliance israélite universelle. (1865). L'œuvre des écoles. *Bulletin de l'Alliance israélite universelle*, IV-V

²⁴⁴ Alliance israélite universelle, *Instructions générales pour les professeurs*, Paris, 1903, p.99; Le colonialisme français a aussi promu ce genre d'union, cette problématique au Sénégal a été étudiée dans l'article : Jézéquel, J-H. (2005). Les enseignants comme élite politique en AOF (1930-1945) : Des « meneurs de galopins » dans l'arène politique, *Cahiers d'études Africaines*, 178, 519-543.

²⁴⁵ Navon, A., *Op. cit.*, 51.

C'est, entre autres, le cas de Madame O. Dahan, institutrice à l'École de filles de Casablanca. Dans l'un de ses rapports de 1929, elle décrivait avec enthousiasme les transformations qu'elle observait chez ses élèves tant au niveau de leur apparence, que de leur apprentissage de la langue française qui «facilitait» l'accès à ce que l'AIU considérait moral et moderne. Elle finissait sa dissertation en émettant : «Je sais fort bien que j'ai à faire à de petites israélites marocaines et non à de petites Françaises dont la maison est déjà une école. J'espère qu'avec du travail et plus de persévérance j'arriverai à mettre mes élèves au niveau des Françaises de leur âge.²⁴⁶» Sa collègue, Sarah Elhadad porte le même type de jugement en qualifiant les élèves de malpropres et négligées par la faute des parents. Finalement, elle se dit heureuse de l'«œuvre» qui lui a été confiée, puisqu'elle la menait à faire de celles-ci de futures bonnes mères de famille dont «l'intelligence s'accentuerait par l'accession à la morale²⁴⁷». Selon cette logique, ces jeunes filles allaient devenir des mères chargées de l'éducation des futurs citoyens, pourront dès la naissance de leurs enfants leur inculquer les pratiques et valeurs qu'elles ont acquises aux écoles de l'Alliance. En modifiant leur identité, et certaines de leurs pratiques sociales, l'AIU semblait considérer qu'elle contribuait à transformer aussi celles des générations futures. Les institutrices, elles-mêmes étant des juives d'Afrique du Nord et «d'Orient» ayant étudié dans ces écoles, représentent exactement ce processus, puisqu'elles tentaient de faire tendre leurs élèves vers le modèle de féminité que l'organisation leur a imposé.

En ce qui concerne le programme scolaire, les consignes relatives à l'éducation à dispenser aux fillettes contribuaient fortement à réaliser ces objectifs. Une circulaire datant de 1896, puis en 1903 dans le guide d'*Instructions générales aux professeurs*²⁴⁸, stipulait que malgré l'importance de leur apprendre le français, il n'était pas important qu'elles le maîtrisent parfaitement à l'écrit, puisque la fonction

²⁴⁶Dahan, O. (1929). Rapport trimestriel. Collection de l'Alliance israélite universelle (Maroc), Bibliothèque Widener, Université Harvard.

²⁴⁷ Elhadad, S. (1929). Rapport trimestriel. Collection de l'Alliance israélite universelle (Maroc), Bibliothèque Widener, Université Harvard.

²⁴⁸Ces instructions étaient encore valides après la Seconde Guerre mondiale.

sociale leur étant assignée nécessitait qu'une connaissance orale de cette langue. Alors que les institutrices devaient dispenser 4 heures de français oral hebdomadaire à leurs élèves, les garçons l'étudiaient entre 5 et 6 heures par semaines, puisque ceux-ci devaient maîtriser cette langue à l'oral comme à l'écrit. La même logique était appliquée pour la plupart des matières, que ce soit la lecture du français, l'hébreu, l'arithmétique, la géographie, l'histoire, sciences, leçons des choses, calligraphie, langue, dessins et gymnastique, seul le temps consacré à l'histoire postbiblique, l'histoire sainte et instruction religieuse, ainsi que le chant était le même pour tous les enfants²⁴⁹.

Cette disproportion de l'enseignement de plusieurs matières était due, comme mentionnée précédemment, à l'utilité de celles-ci dans les rôles sociaux genres, et plus précisément dans le but de libérer du temps pour que ces jeunes filles apprennent la couture et «les travaux de femmes²⁵⁰». Ces matières, fortement valorisées par le Comité central comme par les institutrices, permettaient à l'Alliance et ses représentantes de remplir leur objectif de transformations identitaires à plusieurs niveaux, en plus de permettre aux plus nécessiteuses de pouvoir éventuellement contribuer aux besoins de leur famille. Premièrement, ces matières contribuaient à renforcer l'apprentissage du rôle de mère et de femme valorisé par l'organisation, mais aussi à transformer l'apparence physique des jeunes filles particulièrement en ce qui a trait à la couture. Les institutrices accordaient une grande importance à cette matière qui était souvent l'objet de leur rapport, et lorsque le matériel n'était pas adéquat, ou qu'il y avait un problème relatif à la monitrice de couture, les directrices se plaignaient afin que la situation soit modifiée. Voulant faire disparaître l'habit «indigène», tel que mentionné par Mme Lévy, institutrice à Fès dans les années 1920 et 1930, afin d'apaiser la différenciation avec les Européennes, la couture permettait aux petites filles de faire elles-mêmes leurs tenues. Mme Hacco de Saffi était du

²⁴⁹ Alliance israélite universelle. (1903). *Op. cit.*, 49-50

²⁵⁰ *Ibid*, 29

même avis, elle considérait que ça contribuait à les faire paraître comme de jeunes Européennes²⁵¹, ce qui rendait concrète l'intervention de l'Alliance.

La volonté de transformer physiquement ces fillettes afin qu'elles ressemblent à de petites Françaises est propre aux idéologies assimilationnistes de la colonisation qui, dans les années 1930, sont à leur apogée. Tout comme dans certaines écoles coloniales françaises d'Afrique subsaharienne, les hauts dirigeants étant d'origine européenne, croyaient que l'émancipation de ces femmes résidait autant dans le processus d'européanisation des corps que de l'esprit²⁵². Ainsi, la mise en place de ces institutions en est venue à modifier l'identité des jeunes judéo-marocaines à plusieurs niveaux. Celles qui ont, ensuite, fréquenté l'École normale israélite orientale, située à Paris, ont d'autant plus eu accès à la culture française, et ont pu contribuer à réaliser la mission que l'Alliance s'était donnée, ce qui n'a pas été sans impact sur leur identité comme sur celles de leur future école.

4.6. Les institutrices de l'Alliance au Maroc – Moteur de modernité

L'École Normale Israélite orientale, fondée en 1868 à Versailles par l'AIU, avait pour objectif de former les futurs instituteurs et les futures institutrices qui allaient ensuite enseigner dans ses écoles primaires. À cette époque, le futur corps enseignant était principalement recruté en Alsace²⁵³. Un changement s'opère vers 1870 avec le déclenchement de la guerre franco-prussienne, il n'était plus possible de compter sur

²⁵¹Hacco, M. (1917). Rapport trimestriel. Collection de l'Alliance israélite universelle (Maroc). Bibliothèque Widener, Université Harvard.

²⁵²À l'école formant les sages-femmes en AOF, où les jeunes étudiantes résidaient, des règlements quant à leur façon de marcher avaient été institués, et vu la volonté «d'européanisation» de leurs corps, des cours d'éducatons physiques avaient été mis en place. Barthélémy, P. (2010). *Africaines et diplômées à l'époque coloniale (1918-1957)*. Rennes : Presse universitaire de Rennes

²⁵³Aron, R. (1989). *Op. cit.*, 41

les Alsaciens pour devenir les futurs maîtres des écoles de l'Alliance²⁵⁴. Elle a tout de même continué, pendant un certain temps, à former et engager des femmes Européennes pour enseigner dans ses institutions scolaires. Ce n'est qu'au tournant du XX^e siècle que cette organisation a commencé à recruter à même ses écoles ses futurs instituteurs et ses futures institutrices²⁵⁵. L'objectif était alors de recruter les meilleures élèves des écoles d'Afrique du Nord et «d'Orient», afin qu'ils et qu'elles aillent ensuite enseigner dans leurs pays d'origine²⁵⁶, en raison du fait que le cursus scolaire était adapté en fonction du contexte social de chaque région.

Malgré cette volonté, de nombreuses femmes originaires de la Turquie, de la Libye, ainsi que de la Palestine, sont allées travailler au Maroc vu la quantité d'institutions s'y trouvant, et le peu de Marocaines qui ont été recrutées. Aron Rodrigue, dans son ouvrage sur les enseignants et enseignantes de l'Alliance, démontre qu'entre 1869 et 1925 sur 156 femmes formées à l'ENIO, seulement 9 étaient marocaines²⁵⁷. Au fil des ans, cette situation a changé du tout au tout. En 1955, à la veille de l'indépendance, des 26 étudiantes à l'ENIO, plus de 22 étaient originaires du Maroc²⁵⁸. Ces jeunes femmes, bien que suivant leur formation à Paris, ne fréquentaient pas le même établissement scolaire que les hommes, et se trouvaient pensionnaires dans divers établissements juifs de la ville²⁵⁹. La formation, se faisant dans des lieux distincts, non-mixtes, marqués par la vie en internat, permettait à l'Alliance de former des femmes selon les idéaux qu'elle déterminait. Les institutrices pouvaient ensuite les transmettre à leurs élèves, et ainsi faire tendre les élèves vers une identité hybride, résultat de la volonté de «régénération» de l'AIU.

²⁵⁴Alliance israélite universelle. *Op. cit.*, 7

²⁵⁵Danan, A. (2004). Les instituteurs de l'Alliance israélite universelle (1860-1939) Étude à partir de l'outil informatique et statistique. *Archives juives*, 37(1), 111-120.

²⁵⁶Levinas, E. (1955). Le rôle de l'École normale israélite universelle. *Cahiers de l'Alliance israélite universelle – Paix et droit*, 91, 33

²⁵⁷Aron, R. *Op. cit.* 58

²⁵⁸Alliance israélite universelle. (1955). Petite chronique de l'École normale de l'Alliance israélite orientale rentrée 1956. *Cahiers de l'Alliance israélite universelle – Paix et droit*, 103,16

²⁵⁹Levinas, E.M. (1956). E.M. Levinas : l'École normale israélite orientale. *Cahiers de l'Alliance israélite universelle – Paix et droit*, 100, 17

Comme l'a souligné Navon dans les années 1930, par leur formation à Paris, les institutrices deviennent de véritables courroies de transmission de la modernité et des objectifs de l'institution.

4.7. Conclusion – une identité hybride

Les institutions scolaires sont de puissants canaux de transmissions²⁶⁰, et l'Alliance en était pleinement consciente. En élaborant un tel système d'enseignement dans des lieux où l'éducation se faisait principalement dans le milieu familial pour les fillettes, elle était assurée de transformer l'identité de celles-ci, à condition bien sûr que les enfants la fréquentent. Par sa mission de «régénération», l'Alliance a provoqué une prise de conscience multiple menant à la formation d'une identité que l'on pourrait qualifier d'hybride. Tout d'abord, la scolarisation a créé chez les élèves un attachement à la France, particulièrement pour les institutrices ayant étudié à Paris et qui ont pu propager cette identité aux jeunes filles de leurs écoles. Cet attachement semble avoir été si profond, que plusieurs d'entre elles ont, après avoir été scolarisées en Europe, porté un regard très critique à l'endroit de leurs élèves et de leurs familles, qu'elles ont voulu transformer à leur tour. Pour les leaders de l'AIU, ce lien à la culture française en est aussi un à la modernité. Toutefois, comme le soulignait Emmanuel Lévinas en 1955, il ne fallait pas nier son attachement religieux par cette nouvelle identité, au contraire l'élève doit «découvrir l'actualité du judaïsme²⁶¹». Ainsi, même si l'objectif initial d'avoir des institutrices originaires elles-mêmes du pays où elles travaillent a été au départ un échec, et que la majorité des employées de l'Alliance au Maroc au courant des premières décennies venaient de la Turquie, la

²⁶⁰Laskier, M. *Op. cit.* Press, 33

²⁶¹Lévinas, E. (1955). Le rôle de l'École normale israélite orientale», *Les cahiers de l'Alliance israélite universelle – Paix et droit*, 101, 34

formation d'une nouvelle identité s'est bel et bien réalisée selon l'idéologie de «régénération». La formation a permis de créer une unité des juifs et des juives par la culture spécifique dont l'AIU a été porteuse pendant plus d'un siècle. En adaptant le contenu du programme à la région où se trouve l'école, c'est une unité transnationale marquée par la spécificité culturelle de chacune de ces cultures nationales. La présence de cette organisation au Maroc a transformé profondément les communautés juives en permettant une certaine mobilité sociale de ses membres, et l'identité de nombreuses femmes qui ont finalement pu prendre place dans l'espace public en s'impliquant dans différentes œuvres philanthropiques.

CONCLUSION

La colonisation du Maroc par la France n'a pas été sans conséquence pour les populations qui y vivaient, et a eu des impacts considérables sur certaines structures politiques et sociales traditionnelles. Par la mise en place d'un Protectorat en mars 1912, les autorités coloniales françaises promettaient la réalisation de nombreuses réformes politiques, économiques et sociales, dans le but de moderniser la société et le système étatique pour ensuite lui redonner son indépendance. Guidées par les principes républicains et l'idée d'une «conquête morale», les autorités coloniales ont construit un système scolaire, qui s'est avéré être des systèmes scolaires fortement inégalitaires. En réalité, plusieurs types d'écoles ont été fondés sur la base de critères ethno-religieux, et régionaux, en plus d'avoir été imprégnés par stéréotypes de genre. Se croyant supérieurs aux populations colonisées, les Français croyaient légitime le fait qu'ils exercent un plein contrôle sur la scolarisation de tous les enfants, qu'ils aient été marocains ou européens.

Les politiques scolaires élaborées par le Protectorat et la Direction générale de l'instruction publique, tout comme dans le cas de l'Alliance israélite universelle, ont eu comme conséquence de transformer les rapports à l'éducation, tout en permettant la consolidation identitaire des différents groupes qui ont fréquenté ces nouvelles écoles. La communauté marocaine colonisée s'est à la fois inspirée du modèle français, et des idéologies du panarabisme pour revendiquer un système scolaire moderne, mais respectant leurs traditions, croyances et pratiques sociales.

En ce qui concerne les communautés juives, les autorités coloniales ont rapidement lâché prise, puisque des coreligionnaires français avaient, près d'un demi-siècle avant l'avènement du Protectorat, mis en place un large réseau scolaire. Par le biais d'une éducation moderne calquée sur le modèle français, l'Alliance israélite universelle propageait les «valeurs» républicaines, tout comme souhaitaient le faire les autorités

coloniales. Bien qu'en 1914, le *Service de l'enseignement* créait des écoles «franco-israélites», principalement en prenant la direction de certaines institutions de l'AIU, la *Direction générale de l'instruction publique* lui restituait ces mêmes écoles, une dizaine d'années plus tard. L'organisation devait, toutefois, répondre à quelques conditions, telles fonder plus d'écoles, adopter des mesures d'hygiène importantes, et stimuler l'éducation technique et professionnelle.

La situation a été tout autre pour les Marocains et les Marocaines de confession musulmane. Malgré le fait que le Protectorat a rapidement entrepris de mettre en place des institutions scolaires pour les garçons de cette communauté, il l'a fait en fondant des écoles imprégnées de préjugés raciaux, dont les objectifs étaient à la fois d'accomplir la «conquête morale» tout en essayant de préserver certaines spécificités culturelles, ainsi que de former une main-d'œuvre «bon marché». Ils ont alors principalement misé sur l'éducation technique et primaire, tout en créant des institutions bien différentes pour les ruraux et les urbains, comme pour les populations «arabes» et les populations «berbères». La scolarisation des filles a, par contre, été complètement négligée. Les quelques institutions mises en place étaient des écoles ouvriers et d'enseignement domestique. Celles-ci ne menaient pas à l'obtention d'un certificat d'études primaires, les fillettes les fréquentant n'avaient donc pas la possibilité d'accéder à une éducation secondaire. La Direction générale de l'instruction publique se justifiait, dans un rapport sur son histoire paru dans le cadre de l'Exposition coloniale de Paris en 1931, en soutenant que c'était les parents des fillettes qui s'opposaient à leur fréquentation scolaire, et qu'après avoir sondé des notables de la communauté, elle avait constaté que c'était ce type d'écoles que les pères souhaitaient pour leurs filles. Pourtant, les groupes de contestation qui se sont formés, et qui allaient devenir les Partis politiques revendiquant l'indépendance du Maroc, ont demandé dès 1934 l'accès des filles aux écoles modernes dont ils voulaient déterminer le cursus. Le Protectorat est, cependant, allé dans le sens inverse

des demandes en promulguant des Dahirs et des Arrêtés viziriels qui ne faisaient qu'accentuer le contrôle des autorités coloniales sur l'éducation de ces jeunes filles.

En contrepartie, les groupes nationalistes, qui réunissaient des hommes et des femmes, n'ont pas cessé de lutter pour obtenir le droit d'ouvrir des institutions scolaires accessibles à toute la jeunesse de la communauté marocaine sans distinction de genre. Les premières jeunes filles qui y ont eu accès ont à leur tour milité pour l'accès de leurs coreligionnaires féminines à la scolarisation, en plus d'avoir entrepris de combattre l'analphabétisme. Ce sont ces mêmes femmes qui ont généralement lutté pour la libération nationale auprès des hommes, dont les revendications étaient fortement inspirées par les idées de panarabisme et de renaissance arabe, idéologies qui avaient elles-mêmes amené les militants masculins à se positionner en faveur de l'éducation des filles. Les prises de paroles publiques par Malika El Fassi et la Princesse Lalla Aïcha ont contribué à répandre ces idées aux Marocaines afin de revendiquer le droit à l'éducation et leur émancipation.

La scolarisation des juives comme des musulmanes par des coreligionnaires ayant entrepris de fonder des écoles leur étant destinées semble avoir eu un fort impact identitaire. Bien que ces consolidations identitaires ne se soient pas produites exactement aux mêmes époques, soit principalement dans les années 1920 et 1930 pour les juives, et dans les années 1940 et 1950 pour les musulmanes, les processus par lesquels elles se sont réalisées ont plusieurs similitudes.

La scolarisation des deux groupes de femmes est à l'origine des entreprises masculines, pour les unes c'est l'Alliance israélite universelle qui en est à l'origine, pour les autres ce sont les différentes organisations nationalistes qui se sont succédées. Toutefois, ces hommes étaient motivés par des idées de renaissance religieuse. Les fondateurs, puis les dirigeants, de l'AIU souhaitaient «régénérer» les populations juives «d'Orient» qu'ils percevaient comme prises dans le gouffre de l'obscurantisme. Ainsi, ils ont voulu mettre en place un réseau scolaire moderne

calqué sur le modèle laïc français auquel ils ont intégré une importante éducation religieuse, et l'apprentissage de l'hébreu. Les premières générations de judéo-marocaines ayant fréquenté ces écoles ont ensuite servi de courroies de transmission pour léguer à la génération suivante les apprentissages et les valeurs qu'elles y avaient reçus, tout en exerçant un contrôle sur l'éducation des filles. Ces écoles étaient d'abord l'initiative d'une intervention étrangère qui voulait unir les juifs de partout dans le monde, puis elles ont été reprises par les premiers diplômés et les premières diplômées dont l'identité s'était transformée par cette fréquentation scolaire.

Les revendications concernant l'accès des musulmanes à un système scolaire ont été, comme dans le cas des juives, fortement inspirées par les idées de renaissance religieuse. Les premiers groupes militants, bien que former exclusivement d'hommes, adhéraient à l'idéologie salafiste, ils souhaitaient purifier l'Islam par un retour aux exégèses originelles, et éliminer les hadiths erronés. Les idées de renaissance arabe et de «régénération» des juifs impliquent la croyance selon laquelle une éducation hybride, c'est-à-dire inspirée par le modèle européen, mais imprégné par les traditions et fondements religieux des groupes en question, allaient mener à moderniser la société et l'État, et ainsi mettre fin au colonialisme. Ces courants de pensée allaient à contre sens de la conception française de l'éducation, qui croyait que seule la laïcité était compatible avec la modernité. Dans les deux cas, la volonté de scolariser les femmes était liée aux rôles traditionnels de genre, particulièrement celui d'épouse et de mère. Il fallait alors permettre la scolarisation des femmes, puisqu'elle allait ensuite être les mères des futurs citoyens, leur éducation était donc essentielle pour le bien-être de la nation.

Suite à l'indépendance du Maroc en mars 1956, le nouveau gouvernement qui partageait les pouvoirs avec le Roi Mohamed V a entrepris de grandes réformes du réseau scolaire dont il avait hérité. Les écoles se sont multipliées, cependant les

hommes ont grandement été favorisés par la place qui leur était réservée. Le ministère de l'éducation a, aussi, procédé à l'arabisation de ses institutions scolaires, ce à quoi l'Alliance a dû s'adapter. Par contre, les multiples écoles de l'Alliance israélite universelle ont grandement perdu de leur importance, puisqu'au courant de la décennie 1960, la grande partie de la communauté juive a quitté le Maroc afin d'aller s'établir en Israël, en France ou au Canada. En conséquence, parler de l'état actuel de l'éducation des juives du Maroc n'est plus possible. En ce qui concerne les femmes vivant dans le Royaume chérifien au seuil des années 1990, elles représentent la grande majorité des analphabètes²⁶², malgré la mise en place de programmes spéciaux par le Ministère de l'éducation nationale, de l'éducation supérieure de la formation des cadres et de la formation scientifique afin de remédier à la situation. En contrepartie, les Marocaines représentaient tout de même, en 2000, plus de 43% de la communauté étudiante collégiale²⁶³.

²⁶² Jeanne Chiche souligne que, tout dépendant si on se retrouve en milieu urbain ou rural, la proportion des femmes chez les analphabètes varie de 90 à 95%. Chiche, J. (1994). Les femmes analphabètes, les dernières des dernières. Dans F. Mernissi et O. Azziman (17-45). Casablanca : le fennec.

²⁶³ Ministère de l'éducation nationale, de l'éducation supérieure de la formation des cadres et de la formation scientifique. (2008). *Rapport sur le développement de l'éducation*. Récupéré de : http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/morocco_NR08_fr.pdf

BIBLIOGRAPHIE

- Abitbol, M. (2009). *Histoire du Maroc*. Paris : Perrin.
- Ageron, C-R. (1983). L'Association des étudiants musulmans nord-africains en France durant l'entre-deux-guerres. Contribution à l'étude des nationalismes maghrébins. *Revue française d'outre-mer*. 70(258-259), 25-56.
- Ageron, C-R. (1990). Les colonies devant l'opinion publique française (1919-1939). *Revue française d'histoire d'outremer*, 77 (286), 31-73
- Ageron, C-R. (2012). Naissance d'une nation. *L'histoire Les collections*. 55, 46-51.
- Akesbi Msefer, A. (1998). *École, sujets et citoyens*, Edit Consulting, Paris.
- Ali, Z. (2012). *Féminisme Islamique*. Paris : La Fabrique.
- Ariam, C. (1989). *Rencontre avec le Maroc*. Paris : La Découverte.
- Aron, R. (1989). *De l'instruction à l'émancipation*. Paris : Calmann-Lévy.
- Azziman, O., Mernissi, F. (1994). *Femmes et éducation : État des lieux*. Casablanca : Éditions le fennec.
- Bancel, N., Blanchard, P. et Vergès, F. (2006) *La République coloniale*. Paris : Albin Michel.
- Barkallil, N. (1994). Femmes et éducation : blocages et impacts. Casablanca : Le fennec.
- Barthélémy, P. (2002). La professionnalisation des femmes en AOF (1920-1960). *Vingtième siècle revue d'histoire*. 75, 35-46.
- Barthélémy, P. (2003). Instruction ou éducation? *Cahiers d'études africaines*. 169-170, 371-388.
- Barthélémy, P. (2010). *Africaines et diplômées à l'époque coloniale (1918-1957)*. Rennes : Presse universitaire de Rennes.
- Baker, A. (1998). *Voices of Resistance: Oral Histories of Moroccan Women*. New York: State University of New York Press

- Barthélémy, P. et Jézéquel, J-H. (2007). Marier les « demoiselles frigidaire » et les « mangeurs de craies » : l'idéal du ménage lettré et l'administration coloniale en Afrique-Occidentale Française (AOF). Dans Odile Goerg (dir.), *Perspective historique sur le genre* (p.59-76). Paris : Éditions L'Harmattan.
- Barthélémy, P. (2010). L'enseignement dans l'Empire colonial, une vieille histoire? *Histoire de l'éducation*. 128, 5-27.
- Benadada, A. (1999). Les femmes dans le mouvement nationaliste marocain. *Clio. Histoire, femmes et sociétés*. 9, 2-5.
- Benbassa, E. (1991). L'éducation des filles au Moyen-Orient : l'école de filles de l'Alliance israélite universelle à Galata, Istanbul (1879-1912). *Histoire, économie et société*. 4, 529-559.
- Benhlal, M. (2005). *Le collège d'Azrou: une élite berbère civile et militaire au Maroc, 1927-1959*. Paris : Khartala.
- Benichou Gottreich, E., Schroeter, D.J. (dir.). (2011). *Jewish Culture and society in North Africa*. Indiana : Indiana University Press.
- Benveniste, A. (1982). Le rôle des écoles de l'Alliance israélite universelle à Salonique. *Combat pour la Diaspora*. 8, 13-26.
- Berramdane, A. (1984). *Le Maroc et les Occidentaux (1800-1974)*, Paris : Éditions Karthala.
- Blanchard, P., Bancel, N., Lemaire, S. (2005). *La fracture coloniale : La société française au prisme de l'héritage colonial*. Paris : La Découverte.
- Bocquet, J. (dir.). (2010) *L'enseignement français en Méditerranée : Les missionnaires et l'Alliance israélite universelle*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Boyer, G., Clerc, P. et Zancarini-Fournel, M. (2013). *L'école aux colonies, les colonies à l'école*. Lyon : ENS Éditions.
- Canut, C. (2010). « À bas la francophonie ! » De la mission civilisatrice du français en Afrique à sa mise en discours postcoloniale. *Langue française*, 3(167), 141-158.

- Clancy Smith, J. (2000). L'école Rue du Pacha, Tunis : l'enseignement de la femme et «la plus Grande France» (1900-1914). *Clio. Femmes, Genre, Histoire*. 12, 2-14.
- Cooper, F. (2010). *Le colonialisme en question : Théorie, connaissance, histoire*. Paris : Payot.
- Chouraqui, A. (1965). *L'Alliance israélite universelle et la renaissance juive*. Paris : Presses universitaires de France.
- Coquery-Vidrovitch, C. (1992), *L'Afrique occidentale au temps des Français colonisateurs et colonisés, 1860-1960*. Paris : Éditions la découverte.
- Coran. Royaume de l'Arabie Saoudite : Complexe Roi Fahd.
- Damahi Haidoux, R. La longue marche des femmes marocaines : De *Akhawât as-safâ* à la Caravane des droits. *Politorbis*, 48, 49-56.
- Danan, Ariel, (2002). Une institutrice de l'Alliance israélite universelle, Oro Semach. *Les Cahiers du Judaïsme*. 12, 58-62.
- Danan, A. (2004). Les instituteurs de l'Alliance israélite universelle (1860-1939) Étude à partir de l'outil informatique et statistique. *Archives juives*. 37(1), 111-120.
- Daoud, Z. (1996). *Féminisme et politique au Maghreb*. Casablanca : EDDIF.1996.
- Ferro, M. (dir.). (2004). *Le livre noir du colonialisme. XVIe – XXIe siècle : de l'extermination à la repentance*. Paris : Hachette.
- Fogiel-Bijaoui, S. (2013). Un chemin d'émancipation : L'Alliance israélite universelle et les femmes juives en Palestine (1872-1939), *Archives juives*, 46(10), 107-119.
- Fradera, J. (2008). L'esclavage et la logique constitutionnelle des empires. *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 3, 533-560.
- Fanon, F. (1952). *Peau noire, masque blanc*. Paris : Seuil.
- Gantès, G. (2003). De l'histoire coloniale à l'étude des aires culturelles : la disparition d'une spécialité du champ universitaire français. *Outre-mer*, 90 (338-339), 7-20.
- Gaudio, A. (1979). *Allal el Fassi ou l'histoire de l'Istiqlal*. Paris : Alain Moreau.
- Glacier, O. (2014). *Femmes politiques au Maroc d'hier à aujourd'hui : La résistance et le pouvoir au féminin*. Casablanca : Tarik Éditions.

- Gilson Miller, S. (2013). *A history of Modern Morocco*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Glacier, O. (2013). *Femmes politiques au Maroc d'hier à aujourd'hui. La résistance et le pouvoir au féminin*. Casablanca : Tarik Éditions.
- Grynberg, A. (2001). De nouvelles orientations du réseau scolaire ? Extraits d'un rapport de l'Alliance, avril 1948 – avril 1950. *Archives juives*, 34(1), 74-97
- Guillaumin, C. (1978). Pratique du pouvoir et idée de Nature (II). Le discours de la nature. *Questions féministes*, 2, 11, 5-28
- Harrus, E. (2001). *L'Alliance en action: les écoles de l'Alliance israélite universelle dans l'Empire du Maroc (1862-1912)*. Casablanca : Nadir.
- Hesseling, G. (1985). *Histoire politique du Sénégal: institutions, droit et société*. Paris : Karthala.
- Julien, Ch.-A. (1978). *Le Maroc face aux impérialismes 1415-1956*. Paris : Jeunes Afriques.
- Jézéquel, J-H. (2005). Les enseignants comme élite politique en AOF (1930-1945) : Des « meneurs de galopins » dans l'arène politique. *Cahiers d'études Africaines*, 178, 519-543.
- Julien, Ch.-A. (1972). *L'Afrique du nord en marche nationalismes musulmans et souveraineté française*. Paris : Julliard.
- Kaspi, A. (dir.). (2010). *Histoire de l'Alliance israélite universelle de 1860 à nos jours*. Paris : Armand Colin.
- Knibiehler, Y. (1994). L'enseignement au Maroc pendant le Protectorat (1912-1956). Les « fils de notables ». *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 41(3), 489-498.
- Kenbib, M. (1994). *Juifs et musulmans au Maroc 1859-1948*. Rabat : Publication de la Faculté des Lettres et de Sciences Humaine.
- Lafuente G. (1984). Dossier marocain sur le Dahir berbère de 1930. *Revue de l'Occident musulman et de la Méditerranée*, 38 (38), 83-116.

- Land, J. (2006). *Corresponding Lives: Women Educators of the Alliance Israelite Universelle School for Girls in the City of Tunis, 1882-1914* (Ph.D., Université de Californie, Californie). Récupéré de: <http://escholarship.org/uc/item/6dr950wk>
- Laroui, A. (1977). *Les Origines sociales et culturelles du nationalisme marocain (1830-1912)*. Paris : Maspero.
- Laskier, M. (1983). *The Alliance Israelite Universelle and the Jewish Communities of Morocco, 1862-1962*. New York: State University of New York Press.
- Le Cour Grandmaison, O. (2005). *Coloniser, exterminer : sur la guerre et l'État colonial*. Paris : Fayard.
- Le Cour Grandmaison, O. (2004). *De l'indigénat : anatomie d'un monstre juridique, Le droit colonial en Algérie et dans l'Empire français*. Paris : Zones.
- Le Cour Grandmaison, O., (2014). *L'empire des hygiénistes : vivre aux colonies*. Paris : Fayard.
- Lefevre, D. (2006). *Pour en finir avec la repentance coloniale*. Paris : Éditions Flammarion.
- Lefevre, D. (2009). Une mission de civilisation. *Historia*. 754, 16-17.
- Liauzu, C. et Manceron, G. (2006). *La colonisation, la loi et l'histoire*. Paris : Syllepse.
- Malino, F. (1998). The Women Teachers of the Alliance Israélite Universelle, 1872-1940. Dans Judith Baskin (dir.). *Jewish women in historical perspective* (p.249-269). Detroit: Wayne State University Press.
- Manceron, G. (2003). *Marianne et les colonies : Une introduction à l'histoire coloniale en France*. Paris : La Découverte.
- M'Bokolo, E., (1992) *Afrique noire : histoire et civilisation*. Paris : Hatier-Aupelf. Tome 2.
- Mernissi, F. (1991). *Le monde n'est pas un harem : Paroles de femmes du Maroc*. Paris : Albin Michel.
- Mernissi, F. (1996). *Rêves de femmes : une enfance au Harem*. Paris : Albin Michel.

- Meyer, J., Tarrade, J. et Rey-Goldzeiguer, A. (1991). *Histoire de la France coloniale. I- La conquête*. Paris : Armand Colin.
- Meyer, G. et Thobie, J. (1991). *Histoire de la France coloniale. II- L'apogée 1871-1931*, Paris : Armand Colin.
- Monnais, L. (2009). Les toubibs font merveille. *Historia*. 754, 28-33.
- Montagnon, P. (2009) «L'instituteur s'installe en maître», *Historia*. 754, 34-38.
- Pennell, C.R. (2000). *Morocco since 1830 : a history*. New York : New York University Press.
- Pluchon, P. (1991). *Histoire de la colonisation française*. Paris : Fayard. Tome II.
- Puaux, G. (1954). Essai de psychanalyse des protectorats nord-africains. *Politique étrangère*. 19(1), 11-28.
- Rivet, D. (1988). *Lyautey et l'institution du protectorat français au Maroc 1912-1925*. Paris : L'Harmattan.
- Rézette, R. (1955). *Les partis politiques marocains*. Paris : A. Colin.
- Rivet, D. (1999). *Le Maroc de Lyautey à Mohammed V : le double visage du Protectorat*. Paris : Denoël.
- Rivet, D. (2012). *Histoire du Maroc : de Moulay Idris à Mohamed VI*. Paris : fayard.
- Saada, E. (2007). *Les enfants de la colonie. Les métis de l'Empire Français entre sujétions et citoyenneté*. Paris : La Découverte. Paris.
- Sadiqi, F., Nowaira, A., El kholy A. et Ennaji M. (2013). *Des femmes écrivent l'Afrique. Afrique du Nord*. Paris : Édition Karthala.
- Sadiqi, F. (2014). *Moroccan feminist discourses*. États-Unis : Comparative feminist studies.
- Saïd, E. (2005). *L'orientalisme : L'Orient créé par l'Occident* (3^e édition). France : Éditions du Seuil.
- Schroeter, D. (2002). *The Sultan's Jew: Morocco and the Sephardi World*. Stanford: Stanford University Press.
- Talhami, G. (2013). *Historical Dictionary of Women in the Middle East and North Africa*. États-Unis : Scarecrow.

Tran, P B. (2011). Souvenirs de collégiennes vietnamiennes. *Clio. Histoire, femmes et sociétés*. 33, 211-221.

Vermeren, P. (2002) *La formation des élites marocaines et tunisiennes. Des nationalistes aux islamiques (1920-2000)*. Paris : La Découverte.

Vermeren, P. (2012). *Misère de l'historiographie du « Maghreb » postcolonial (1962-2012)*. Paris : Publication de la Sorbonne.

Zimmermann, M. (1914). La population du Maroc. Essor économique. *Annales géographiques*, 23 (129). 281-284

SOURCES

Acte de la Conférence de Berlin. (1885, 26 février). Digithèque MJP. Récupéré de : <http://mjp.univ-perp.fr/traites/1885berlin.htm>

Acte général de la Conférence internationale d'Algesiras. (1906). Bibliothèque nationale de France. Récupéré de : <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5624627z.fl.langEN>

Charte de l'Atlantique. Nation Unies. Récupéré de : http://www.un.org/fr/aboutun/history/atlantic_charter2.shtml

Comité d'action marocaine. (1934). *Plan de Réformes.* Caire : N/A.

Alliance israélite universelle. Collection de l'Alliance israélite universelle (Maroc). Bibliothèque Widener, Université Harvard.

Alliance israélite universelle. (1862-1913). *Bulletin de l'Alliance israélite universelle.* Récupéré de : <http://web.nli.org.il/sites/JPress/French/Pages/Bulletin-de-lAlliance-Israelite-Universelle.aspx>

Alliance israélite universelle. (1930-1940). *Cahiers de l'Alliance israélite universelle – Paix et droit.* Récupéré de : <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/cb34423561b/date.r=Cahiers+de+l%E2%80%99Alliance+isra%C3%A9lite+universelle+%E2%80%93+Paix+et+droit.langFR>

Alliance israélite universelle. (1944-2006). *Cahiers de l'Alliance israélite universelle – Paix et droit.* Récupéré de : <http://www.europeana.eu/portal/record/09324/681281356F99F3603DB97E3ED59759C76D795D87.html>

Darcy, J., Duchêne, A., de Lapradelle, A., Oncharville, M., Paisant, M. et Politis, M. (1905). *Les Accords franco-anglais du 8 avril 1904 , appréciation critique par MM. Jean Darcy, A. Duchêne, A. de Lapradelle, M. Moncharville, M. Paisant, N. Politis,* Paris : A. Pedone

Direction générale de l'instruction publique, des beaux-arts et des antiquités. (1924-1928). *Bulletin de l'enseignement public*. Récupéré de : <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/cb32720752f/date.r=Bulletin+de+l%E2%80%99enseignement+public+maroc.langFR>

Direction générale de l'instruction publique, des beaux-arts et des antiquités. (1931). *Direction générale de l'instruction publique, des beaux-arts et des antiquités: historique (1912-1930)*, Rabat : imprimerie de l'École du livre.

École coloniale de Paris. (1931). *Congrès international et intercolonial de la Société indigène*, Cahors : imprimerie Coueslant, T2.

Hardy, G. (2005). *Une conquête morale l'enseignement en A.O.F* (2^e édition). Paris : Colin.

Leven, N. (1911). *Cinquante d'histoire : l'Alliance israélite universelle (1860-1910)*, Paris : Librairie Felix Alcan.

Ministère des Affaires étrangères de France. (1904). *Accords conclus, le 8 avril 1904 entre la France et l'Angleterre au sujet du Maroc, de l'Égypte, de Terre-Neuve*. Paris : Imprimerie nationale.

Ministère de l'éducation nationale, de l'éducation supérieure de la formation des cadres et de la formation scientifique. (2008). *Rapport sur le développement de l'éducation*. Récupéré de : http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/morocco_NR08_fr.pdf

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. (1956). *Annuaire international de l'éducation* vol. XVIII. Récupéré de : <http://www.ibe.unesco.org/fr/services/documents-en-ligne/ibedocs-fr/rapports-nationaux.html>

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. (1957). *Annuaire international de l'éducation* vol. XIX. Récupéré de : <http://www.ibe.unesco.org/fr/services/documents-en-ligne/ibedocs-fr/rapports-nationaux.html>

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. (1958). *Annuaire international de l'éducation* vol. XX. Récupéré de :

<http://www.ibe.unesco.org/fr/services/documents-en-ligne/ibedocs-fr/rapports-nationaux.html>

Protectorat de la République française au Maroc (1912-1962). *Bulletin officiel*.
Récupéré de :

<http://www.sgg.gov.ma/l%C3%A9gislation/DernierBulletinOfficiel.aspx>

Résidence générale de la République française au Maroc. (1922). *La renaissance du Maroc : 10 ans de protectorat 1912-1922*. Rabat : Résidence générale de la République française au Maroc

Secrétariat général du gouvernement. Liste des associations reconnues d'utilité publique. Récupéré le 13 août 2015.

http://www.sgg.gov.ma/Portals/1/association_pdf/liste_Associations_RUP.pdf